

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ
ΣΧΟΛΗ ΑΝΘΡΩΠΙΣΤΙΚΩΝ ΚΑΙ ΚΟΙΝΩΝΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΔΗΜΟΤΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ
ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ
«Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης»

ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

***Οι αξίες και η προσωπικότητα των εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας
εκπαίδευσης***

της
Δαγκλή Δέσποινας

Επιβλέπουσα καθηγήτρια:
Λαζαρίδου Αγγελική

ΒΟΛΟΣ, 2021

Η Δαγκλή Δέσποινα, γνωρίζοντας τις συνέπειες της λογοκλοπής, δηλώνω υπεύθυνα ότι η παρούσα εργασία με τίτλο «Η προσωπικότητα και οι αξίες των εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης» αποτελεί προϊόν αυστηρά προσωπικής εργασίας και όλες οι πηγές που έχω χρησιμοποιήσει έχουν δηλωθεί κατάλληλα στις βιβλιογραφικές παραπομπές και αναφορές. Τα σημεία όπου έχω χρησιμοποιήσει ιδέες, κείμενο ή/ και πηγές άλλων συγγραφέων, αναφέρονται ευδιάκριτα στο κείμενο με την κατάλληλη παραπομπή και η σχετική αναφορά περιλαμβάνεται στο τμήμα των βιβλιογραφικών αναφορών με πλήρη περιγραφή.

Η ΔΗΛΟΥΣΑ

Περίληψη

Οι Αξίες που διέπουν έναν άνθρωπο, αποτελούν αυτό το χαρακτηριστικό που τον κάνει να λαμβάνει συγκεκριμένες αποφάσεις και να διατηρεί συγκεκριμένες απόψεις. Στο χώρο της εκπαίδευσης, το σύστημα Αξιών που διέπουν τους εκπαιδευτικούς και το διευθυντή ενός σχολείου, θα ήταν καλό να περιλαμβάνει Αξίες όπως η δημοκρατία, η αλληλεγγύη και η οικουμενικότητα. Επιπλέον, τα στοιχεία της προσωπικότητας ενός εκπαιδευτικού, γίνονται αντιληπτά από τους μαθητές και είναι αυτά που βοηθούν τόσο στην εκπλήρωση του έργου του όσο και στη σύναψη υγιών σχέσεων με τα παιδιά. Σκοπός της παρούσας διπλωματικής, ήταν αφενός να εντοπιστεί ο βαθμός στον οποίο οι εκπαιδευτικοί Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης ενστερνίζονται μια σειρά Αξιών αλλά και ποια είναι εκείνα τα χαρακτηριστικά της Προσωπικότητάς τους που συναντώνται περισσότερο. Επιπροσθέτως, διερευνήθηκαν οι συσχετίσεις ανάμεσα σε αυτές τις Αξίες και τα στοιχεία της Προσωπικότητας, σε μια προσπάθεια να διαπιστωθεί κατά πόσο αυτά τα δύο συνδέονται. Για το σκοπό αυτό, χρησιμοποιήθηκαν 2 έγκυρα και σταθμισμένα ερωτηματολόγια, το ερωτηματολόγιο Αξιών, PVQ-RR και το ερωτηματολόγιο των Πέντε Μεγάλων Παραγόντων, BFI. Το δείγμα που χρησιμοποιήθηκε για τη συγκέντρωση των δεδομένων, αποτελείτο από 111 εκπαιδευτικούς Πρωτοβάθμιας, και με μοναδικά δημογραφικά χαρακτηριστικά την Ηλικία και το Φύλο των συμμετεχόντων. Τα αποτελέσματα των ελέγχων που διενεργήθηκαν έδειξαν καταρχάς ότι οι γυναίκες είναι περισσότερο Ταπεινές από τους άνδρες συναδέλφους τους και κατά δεύτερον, ότι όσο μικρότερος σε ηλικία είναι ένας εκπαιδευτικός τόσο περισσότερο απολαμβάνει το επάγγελμά του και ενδιαφέρεται να πετύχει σε αυτό (επιδίωξη για κατορθώματα). Οι γυναίκες παρουσιάστηκαν επίσης πιο φιλικές στη συμπεριφορά τους από ότι οι άνδρες. Σε επίπεδο Αξιών, η Αυτο-κατευθυνόμενη σκέψη και η Αυτο-κατευθυνόμενη δράση, η Κοινωνική ασφάλεια, η Οικουμενικότητα και η Καλοσύνη, συναντώνται συχνότερα, ενώ ως χαρακτηριστικά Προσωπικότητας συναντώνται η Προσήνεια, η Ευσυνειδησία, η Δεκτικότητα σε εμπειρίες και η Εξωστρέφεια. Φάνηκε ωστόσο ότι οι Αξίες των συμμετεχόντων δε συνδέονται στενά με τα χαρακτηριστικά της Προσωπικότητάς τους, κάτι όμως για το οποίο συστήνεται περαιτέρω διερεύνηση, σε μεγαλύτερο δείγμα.

Abstract

Values that navigate persons' acts constitute the characteristic which lead them take specific decisions or maintain their own point of view. In the field of education, the Values system, which navigates teachers and school principals, would be great to include Values such as democracy, solidarity and universality. In addition, a teacher's personality elements are perceived by students and constitute the factor who helps both the fulfillment of their duties, as well as an efficient relationship establishment with children. The main purpose of the present dissertation was - on the one hand - to identify the degree Primary school teachers embrace a set of Values, while on the other hand, to find out the most common personality traits. Additionally, correlations between these Values and Personality Traits were examined, attempting to determine whether these two are, somehow, related. In order to achieve this, two valid and weighted questionnaires were used, the PVQ-RR (values questionnaire) and BFI (personality traits questionnaire). The sample used for data collection, consisted of 111 Primary Education teachers, without any other restriction and its only demographic components were Gender and Age. The results of statistical tests carried out, showed - at first - that women are Humbler than their male colleagues. Secondly, the younger a teacher is the more he enjoys the profession and is interested to succeed in it (striving for achievements). Female teachers also appeared friendlier than their male colleagues did, concerning their all-around attitude. On the Values field, Self-directed thinking as well as Self-directed act, Social Security, Universality and Kindness, constitute the more common values, while Condensation, Conscientiousness, Receptivity to experiences and Extroversion seem to be the more common Personality Traits. However, the statistical tests carried out (Pearson correlation, t-test/ANOVA), showed that Values of the participants are not closely related to their Personality Traits. These results, though, should be further examined and is recommended to run on a larger sample and more territories, in order to meet specific statistical criteria.

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

Περίληψη	1
Abstract	2
ΕΙΣΑΓΩΓΗ	1
ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ	1
Κεφάλαιο 1 ^ο : Οι έννοιες της μάθησης και των αξιών	1
1.1. Το νόημα της έννοιας «Αξίες».....	1
1.2. Οι έννοιες του «Ήθους» και της «Ηθικής» ως μέρος των Αξιών.....	3
1.2.1 Ηθικές αξίες: Ταξινόμηση	4
Κεφάλαιο 2 ^ο : Αξίες και εκπαίδευση	8
2.1. Οι αξίες και ο ρόλος που διαδραματίζουν στην εκπαίδευση	8
2.2. Η διδασκαλία των αξιών στην εκπαίδευση.....	13
2.3. Αξίες που μπορούν να διδαχθούν στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση.....	15
2.4. Ηθική, Αξίες και οι κύριες πηγές μετάδοσής τους στην εκπαίδευση	18
2.5. Σχετικές έρευνες	23
2.6. Σύνοψη κεφαλαίου.....	26
Κεφάλαιο 3 ^ο : Ο ρόλος της Προσωπικότητας και τα χαρακτηριστικά της - Η σημασία της στην εκπαίδευση	27
3.1. Εξηγώντας τον όρο «Προσωπικότητα»	27
3.2. Προσωπικότητα των εκπαιδευτικών - Θετικά στοιχεία χαρακτήρα.....	29
3.3. Η προσωπικότητα των εκπαιδευτικών ως εμπόδιο στην εξέλιξη	31
3.4. Μοντέλα που σχετίζονται με την προσωπικότητα.....	34
3.4.1. Η πρακτική εφαρμογή των «Πέντε Μεγάλων Παραγόντων».....	36
3.5. Παράγοντες που διαμορφώνουν την προσωπικότητα	37
3.6. Επίδραση της προσωπικότητας του εκπαιδευτικού στη διαδικασία μάθησης	38
3.7. Σχετικές έρευνες	42
ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ.....	45
Κεφάλαιο 4 ^ο : Μέθοδος έρευνας.....	46
4.1 Σκοπός και ερευνητικά ερωτήματα	46
4.2 Επιλογή ερευνητικής μεθόδου	46
4.3 Δείγμα	47
4.4 Εργαλεία	47
Κεφάλαιο 5 ^ο : Αποτελέσματα	50
5.1 Πληροφορίες σχετικά με την ανάλυση των αποτελεσμάτων.....	50
5.2 Εγκυρότητα & αξιοπιστία.....	50
5.3 Παρουσίαση αποτελεσμάτων.....	51
Κεφάλαιο 6 ^ο : Συζήτηση, συμπεράσματα και προτάσεις	66

6.1 Συμπεράσματα στο ζήτημα των Αξιών και της Προσωπικότητας	66
6.2 Περιορισμοί και προτάσεις για μελλοντική έρευνα.....	69
Βιβλιογραφικές αναφορές.....	71
Παράρτημα.....	79

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Είναι πλέον μια αντιληπτή πραγματικότητα ότι οι σύγχρονες κοινωνίες αλλάζουν με πολύ πιο γρήγορους ρυθμούς από αυτούς του παρελθόντος, με την τεχνολογία να συμβάλλει σημαντικά σε αυτό. Το ερώτημα ωστόσο που μένει να απαντηθεί, είναι *«κατά πόσο οι αξίες παραμένουν αναλλοίωτες μέσα στον χρόνο»*. Υπάρχουν όμως και άλλα ερωτήματα τα οποία προβληματίζουν την επιστημονική και εκπαιδευτική κοινότητα, όπως τα *«κατά πόσο μια αξία που άλλαξε, θεωρούνταν ορθώς αξία»* ή *«ποιες αξίες πρεσβεύουν οι σημερινές κοινωνίες»* (Βαρουξή & Σαρρής, 2011: 66).

Η εκπαίδευση - ως διαδικασία δημιουργίας των πολιτών του μέλλοντος - είναι το μέσο για την καλλιέργεια αξιών στους μαθητές και αποτελεί επίσης τον συνδετικό κρίκο των αξιών που μεταλαμπαδεύονται σε αυτούς και της λειτουργίας της αγοράς σε μια διαρκώς μεταβαλλόμενη εποχή. Γεννώνται έτσι καινούρια ερωτήματα, σχετικά με *«τον βαθμό στον οποίο οι εκπαιδευτικοί είναι σε θέση να διδάξουν αξίες σε μια κοινωνία που αλλάζει συνεχώς και ίσως δεν είναι έτοιμη να τις ενστερνιστεί»* ή σχετικά με *«τον ρόλο των εκπαιδευτικών και το δικαίωμά του να παίρνει θέση»* (Γιαβρίμης, Ζήση & Πετρά, 2017: 92).

Οι αξίες λοιπόν και περισσότερο η διάδοσή τους, αποτελούν ένα πρόβλημα που καλείται να λύσει η σύγχρονη εκπαίδευση, αφού απαιτούνται αφηγήσεις που θα προσελκύουν το κοινό, ένα κοινό που εδώ και χρόνια έχει μάθει να αφουγκράζεται συχνότερα τις ψευδείς αφηγήσεις των μέσω κοινωνικής δικτύωσης, ένα από τα πλέον διαδεδομένα μέσα επικοινωνίας (Βαρουξή & Σαρρής, 2011). Εν συντομία, οι αρχές αφορούν στάσεις και μορφές συμπεριφοράς, σχετίζονται με έναν χαρακτήρα, τον τρόπο με τον οποίο αυτός ζει την καθημερινότητά του και το ήθος που αποπνέει. Οι μαθητές μάλιστα καλούνται να συνειδητοποιήσουν τη σημασία των αξιών, μέσα από προσωπικές τους εμπειρίες, αφού μόνο οι αφηγήσεις δεν αρκούν (Μητρόπουλος, 2014).

Όπως σημειώνουν και οι Blackledge & Hunt (2004), τα διάφορα ζητήματα που προκύπτουν στα σχολικά μαθήματα θα ήταν ιδανικό αν μπορούσαν να προσφέρουν παράλληλα και ερεθίσματα για πρόσθετη μόρφωση ή καλλιέργεια των εσωτερικών δυνάμεων κάθε μαθητή, αντί να συνδέονται αποκλειστικά με την επιστήμη στην οποία ανήκουν και την αγορά εργασίας ή να προσφέρουν απλά πιο

εξειδικευμένες γνώσεις. Η ίδια η επιστήμη εξάλλου, θα πρέπει να επιτρέπει στη μόρφωση να βρίσκει νέες διεξόδους και να καλλιεργεί παράλληλα την έννοια της «παιδείας», η οποία ανέκαθεν θεωρούνταν μια από τις δυνάμεις της κοινωνίας για ένα καλύτερο αύριο. Μέσα από τη διδασκαλία των προβλημάτων που απασχολούν τον κόσμο, οι αξίες θα αποτελέσουν επίσης αντικείμενο εκπαίδευσης. Μέσα από αυτά θα καλλιεργηθούν αγνά συναισθήματα προς τον συνάνθρωπο, θα βελτιωθεί το επίπεδο της ενσυναίσθησης, της τήρησης έντιμης συμπεριφοράς και των κανόνων αλλά το βασικότερο, θα λυγίσει το «εγώ» υπό το βάρος των κοινών επιδιώξεων.

Γενικότερα, πολλές από τις αξίες του παρελθόντος δεν ισχύουν σήμερα στον ίδιο βαθμό που ίσχυαν τότε. Αυτό ωστόσο δε σημαίνει ότι έχουν εξαλειφθεί αλλά ότι δεν είναι αποτελεσματικός ο τρόπος με τον οποίο περνάνε από γενιά σε γενιά. Σύμφωνα με τον Bauman (2007: 81), *«τα άτομα εσωτερικεύουν τις κυρίαρχες αξίες, οι οποίες εναρμονίζονται κάθε φορά με το εκάστοτε πολιτικο-οικονομικό θεσμικό πλαίσιο και χάνουν την προσωπική τους ελευθερία για διαμόρφωση του κόσμου τους»*. Οι αξίες των ατόμων καθορίζονται από τις παραδόσεις που επικρατούν σε μια «ετερόνομη κοινωνία» αλλά αμφισβητούν και νομοθετούν σε μια «αυτόνομη κοινωνία».

Πρέπει να γίνει κατανοητό ότι η εκπαίδευση των ατόμων δεν είναι ικανή και αναγκαία συνθήκη για τη μετάδοση και εφαρμογή αξιών. Αυτό που θα πρέπει να γίνεται είναι ο σχεδιασμός εκπαιδευτικών και επιμορφωτικών προγραμμάτων με τα οποία *«θα αναπτύσσονται χαρακτήρες»* και *«θα διαμορφώνονται ενεργοί πολίτες μέσα από τη δια βίου εκπαίδευση»*. Απαντάται έτσι και το ερώτημα για τον ρόλο των εκπαιδευτικών στη σύγχρονη εκπαίδευση, τις αξίες που οι ίδιοι ενστερνίζονται και την ικανότητά τους να τις μεταδίδουν στους μαθητές (Γιαβρίμης, Ζήση & Πετρά, 2017).

Η παρούσα μελέτη λοιπόν κρίνεται ως ιδιαίτερα σημαντική, αφού μέσα από τα τελικά της συμπεράσματα μπορεί να ανοίξει ένα νέο πεδίο έρευνας στην Ελλάδα, το οποίο έως σήμερα είτε ήταν ιδιαίτερα παραμελημένο είτε δεν είχε προσεγγιστεί με συγκεκριμένη στόχευση. Έτσι, στόχος της παρούσας μελέτης είναι να διαπιστώσει κατά πόσο η προσωπικότητα των εκπαιδευτικών και δη αυτών της Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, συσχετίζονται με τις αξίες που τους διέπουν, ποιες είναι αυτές οι αξίες, τί είδους προφίλ παρουσιάζει η προσωπικότητα των εκπαιδευτικών που χρησιμοποιήθηκαν ως δείγμα της έρευνας και κατά πόσο εντοπίζονται διαφορές στις αξίες και στα στοιχεία της προσωπικότητας, σε σχέση πάντοτε με τα δημογραφικά χαρακτηριστικά του δείγματος.

Η δομή που εφαρμόστηκε στην παρούσα μελέτη, διακρίνεται σε 2 μέρη: το Θεωρητικό και το Ερευνητικό. Στο μεν Θεωρητικό αναπτύσσονται 3 κεφάλαια, όπου στο Πρώτο παρουσιάζονται κυρίως οι σημαντικότερες έννοιες σχετικά με το ζήτημα των αξιών. Στο Δεύτερο κεφάλαιο αναπτύσσεται το ζήτημα των αξιών στο χώρο της εκπαίδευσης, ενώ παρουσιάζονται επίσης διάφορες μελέτες επί του θέματος. Στο Τρίτο κεφάλαιο περιγράφεται ο ρόλος της Προσωπικότητας ενός εκπαιδευτικού, καθώς και η σημασία που αυτή έχει για την εκπαίδευση. Σημαντικό μάλιστα μέρος αυτού του κεφαλαίου, θεωρούνται τα μοντέλα που σχετίζονται με την Προσωπικότητα αλλά και οι παράγοντες που μπορούν να τη διαμορφώσουν, ενώ και σε αυτό το κεφάλαιο παρουσιάζονται διάφορες μελέτες επί του θέματος. Στο Ερευνητικό μέρος της εργασίας παρουσιάζεται η Μεθοδολογία της, οι σκοπός και τα ερευνητικά της ερωτήματα (στο Τέταρτο κεφάλαιο), ενώ στο Πέμπτο κεφάλαιο παρουσιάζονται αναλυτικά τα αποτελέσματα των στατιστικών αναλύσεων. Τέλος, στο Έκτο και τελευταίο κεφάλαιο, καταγράφονται τα τελικά συμπεράσματα της έρευνας, ενώ η μελέτη παρουσιάζει αναλυτικά στο τέλος τη βιβλιογραφία που χρησιμοποιήθηκε σε όλο το εύρος της, συνοδευόμενη από το Παράρτημα.

ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ

Κεφάλαιο 1^ο: Οι έννοιες της μάθησης και των αξιών

1.1. Το νόημα της έννοιας «Αξίες»

Αρχικά θα ήταν σωστό να γίνει μια διάκριση ανάμεσα στον όρο «αξίες» και στον όρο «ηθική», μιας και σημειώνεται ότι ορισμένοι συγγραφείς τις χρησιμοποιούν ως ισοδύναμες ορολογίες, σύμφωνα και με τον Turiel (2002). Ωστόσο, ο όρος «ηθική» αντιπροσωπεύει μόνο ένα κομμάτι του συνόλου των αξιών, αφού όπως σημειώνουν και οι Tal & Yinon (2009), η ηθική στρέφεται κατά κύριο λόγο σε έννοιες όπως η κοινωνική πρόνοια, η απόδοση δικαιοσύνης και ο σεβασμός στα ανθρώπινα δικαιώματα. Αντιστοίχως, ο όρος αξίες χρησιμοποιείται ευρέως και απευθύνεται κυρίως προς τα χαρακτηριστικά των ατόμων με τα οποία αντανακλώνται όλα όσα είναι σημαντικά και επιθυμητά για κάθε άτομο, ενώ είθισται να καθοδηγούν τις αποφάσεις τους και τη συμπεριφορά που έχουν. Τονίζεται μάλιστα ότι ένα μέρος των «αξιών» αναφέρεται σε επιλογές, το αποτέλεσμα των οποίων στρέφεται προς το ίδιο το άτομο ή αφορά κοινωνικές συμβάσεις στις οποίες συμμετέχει, παρουσιάζοντας μικρή συσχέτιση με την ευημερία των γύρω του ή την απόδοση δικαιοσύνης (Turiel, 2002: 29). Με άλλα λόγια, ένα άλλο μέρος των αξιών προϋποθέτει από το άτομο να ξεπεράσει τον εαυτό του και προκαλεί στους γύρω του μια ανησυχία ή ανασφάλεια, ενώ από την άλλη, ένα μέρος τους σχετίζεται με την προσπάθεια του ατόμου να βελτιωθεί το ίδιο αλλά να βελτιώσει και τις δεξιότητές του, δηλαδή στρέφονται προς αλλαγές του εαυτού (Μητρόπουλος, 2014: 80).

Σε επίπεδο εθνών, είναι γνωστό ότι κάθε κράτος διαθέτει τη δική του ταυτότητα και κουλτούρα όσον αφορά τις αξίες που τα διέπουν, τις συνήθειες και τις παραδόσεις. Όλα αυτά τα στοιχεία ασκούν επίδραση στη δημιουργία ταυτότητας από τους μαθητές, στην ενδεχόμενη τροποποίηση αυτής από το σχολείο και την οικογένεια, συμπεριλαμβανομένων των απόψεών τους και των συμπεριφορών που θα αναπτύξουν ως πολίτες σε ένα υπερεθνικό περιβάλλον όπως αυτό της Ευρωπαϊκής Ένωσης ή το διεθνές. Το στενό και ευρύτερο οικογενειακό περιβάλλον των παιδιών μάλιστα, τους περνά μεγάλο μέρος της κουλτούρας - τουλάχιστον κατά τα πρώτα χρόνια της ζωής τους - όπως επίσης των παραδόσεων, των αξιών, των κοινωνικών συμπεριφορών τόσο εντός όσο και εκτός οικογένειας (Bauman, 2007).

Θα μπορούσαν επομένως οι αξίες που διέπουν ένα έθνος και πιθανόν μεγάλη μερίδα του πληθυσμού του, να οριστούν ως «οι πεποιθήσεις (τα πιστεύω) με τις οποίες

κάποιοι στόχοι ή συμπεριφορές θεωρούνται λιγότερο ή περισσότερο επιθυμητές από άλλες». Όπως επίσης σημειώθηκε πιο πάνω, οι αξίες εξυπηρετούν και ορισμένα συμφέροντα, είναι ικανές να αποτελέσουν κίνητρα για ανάληψη πρωτοβουλιών, να προσφέρουν κατευθύνσεις για λήψη αποφάσεων και να παρέχουν πρότυπα, με βάση τα οποία θα αξιολογούνται οι συμπεριφορές ή η οργάνωση σε μια κοινωνία (Dalton & Shin, 2014: 99).

Οι αξίες αποτελούν ένα μέγεθος το οποίο μπορεί να οργανωθεί με τη βοήθεια των όρων του συστήματος και της δομής. Αν αναλογιστεί κανείς ότι οι αξίες αντιπροσωπεύουν συγκεκριμένες προτιμήσεις μεταξύ διάφορων εναλλακτικών προτάσεων, είναι επόμενο να αναπτύσσονται από τα έθνη και τις κοινωνίες εντός αυτών συστήματα αξιών στα οποία αυτές κατατάσσονται με βάση τη σημασία που τους αποδίδουν τα άτομα. Αυτή η ιεράρχηση των αξιών αφορά τη σχέση που εντοπίζεται ανάμεσα στους διάφορους τύπους τους (Giddens, 2009).

Μάλιστα, σημαντική μερίδα συγγραφέων φαίνεται πως έχει διατυπώσει την άποψη ότι οι αξίες πράγματι αποτελούν ένα είδος προτύπων που βοηθά στην καθοδήγηση της σκέψης αλλά και των δράσεων των ατόμων. Αυτές εξάλλου αποτελούν σημαντικές αιτίες μέσω των οποίων τα άτομα οδηγούνται στη λήψη συγκεκριμένων αποφάσεων για μείζονα κοινωνικά θέματα, ενώ την ίδια στιγμή προκαταβάλλουν το άτομο ή και ολόκληρη την κοινωνία στην κατεύθυνση υπερίσχυσης μιας θέσης (ή ιδεολογίας), έναντι μιας άλλης. Αυτές επίσης αποτελούν τη βάση της αξιολόγησης των άλλων και του εαυτού (Giddens, 2009: 131).

Στις αρχές του 21^{ου} αιώνα, οι Halstead & Taylor (2000: 179) διατύπωσαν για την κοινωνία της Αγγλίας ότι οι αξίες αποτέλεσαν πρόσφατο πεδίο συζήτησης στην πολιτική σκηνή της χώρας, όσον αφορά το αντικείμενο της εκπαίδευσης και ως εκ τούτου διαπιστώνεται μια σύγχυση που ξεκινά από τις οικονομικές αξίες, στις οποίες περιλαμβάνονται η ανισότητα, η κοινωνική δικαιοσύνη και τα πρότυπα. Παρατηρήθηκε επίσης μια αύξηση των συζητήσεων όχι μόνο για τις εκπαιδευτικές πολιτικές (μιας και οι αξίες μεταλαμπαδεύονται μέσω αυτής της διαδικασίας) αλλά και για τις ιατρικές ή κοινωνικές πολιτικές στη χώρα, κλάδοι όπου απαιτούνται *επαγγελματικές αξίες*, στα πλαίσια των αρμοδιοτήτων του εκάστοτε κλάδου. Την ίδια στιγμή, οι επικεφαλής διαφόρων επιχειρήσεων ξεκίνησαν να εξετάζουν εκ νέου τη λεγόμενη *εταιρική κοινωνική ευθύνη*, μια πρακτική που περιλαμβάνει την εφαρμογή ηθικών αξιών και πρακτικών ενίσχυσης της αειφορίας και του κοινωνικού συνόλου.

Δεν είναι επίσης λίγοι οι ερευνητές που φαίνεται να «ντύνουν» τις αξίες με το πέπλο της *προσωπικής φύσης*, δηλαδή τη μοναδικότητα κάθε ανθρώπου, σημειώνοντας ότι αποτελούν μέρος του εαυτού κάθε ατόμου, με τις οποίες καθορίζεται ο άνθρωπος. Εν κατακλείδι, όπως σημειώνεται και από τους Tal & Yinon (2009: 269), ως συνολική διαπίστωση, *«οι αξίες είναι τα πιστεύω του κάθε ατόμου, αφορούν στόχους, προσδιορίζουν τρόπους συμπεριφοράς, υπερβαίνουν ενέργειες και καταστάσεις, καθορίζουν επιλογές και αξιολογήσεις και τέλος, κατανέμονται από κάθε άτομο ή κοινωνία ξεχωριστά, βάσει μιας υποκειμενικής σημαντικότητας για αυτούς»*. Άρα, οι «αξίες» που μπορεί να διέπουν ένα άτομο ή μια κοινωνία, είναι δεκάδες ή ίσως και περισσότερες, δεδομένου και του τεράστιου αριθμού ξεχωριστών προσωπικοτήτων που συναντώνται ή του μεγάλου αριθμού διαφορετικών πολιτισμών, αν και ορισμένες αξίες έχει διαπιστωθεί ότι παρουσιάζουν ομοιότητες από τόπο σε τόπο (ΕΚΚΕ, 2003: 88).

1.2. Οι έννοιες του «Ηθους» και της «Ηθικής» ως μέρος των Αξιών

Όπως αρκετές έννοιες φιλοσοφικού περιεχομένου, έτσι και η έννοια της ηθικής (θεωρούμενη μια εκ των πλέον βασικών αξιών ενός σωστού πολίτη), συναντά δυσκολίες στον ορισμό της, δεδομένου ότι παρουσιάζονται διάφορες απόψεις για το περιεχόμενό της. Από γλωσσολογικής άποψης μάλιστα, η έννοια προσεγγίζεται συνήθως πολύπλευρα, υποδηλώνοντας (εν συντομία) *«ένα σύστημα κανόνων συμπεριφοράς ή ένα σύνολο κανόνων και συμπεριφορών, από θρησκευτικής, ιδεολογικής και φιλοσοφικής άποψης»* (Μπαμπινιώτης, 2012: 48).

Ξεκινώντας ακόμα από την αρχαιότητα και φτάνοντας μέχρι και την πιο σύγχρονη εποχή, η ηθική είχε απασχολήσει τα κινήματα των φιλοσόφων, με βασικότερο εκπρόσωπό της τον Αριστοτέλη (Αριστοτελική Ηθική), ο οποίος είχε ετυμολογήσει την ηθική μέσα από την έννοια *έθος* που σημαίνει *έξη* (συνήθεια), ενώ συνέδεσε την ύπαρξή της με τη *συνεχή εξάσκηση*. Ο ίδιος επίσης διατύπωσε την άποψη ότι *«οι ηθικές αρετές ενός ατόμου όπως η σωφροσύνη, η δικαιοσύνη και η ανδρεία, δηλαδή τα στοιχεία που σκιαγραφούν τον χαρακτήρα του ατόμου, δεν είναι έμφυτες ούτε κληρονομούνται»*. Αντιθέτως μάλιστα, η διδασκαλία (μια διαδικασία που απαιτεί εμπειρία και χρόνο) διαδραματίζει καταλυτικό ρόλο τόσο στη δημιουργία τους όσο και στη μακροπρόθεσμη ανάπτυξή τους. Από την Αριστοτελική Ηθική επίσης ξεκινά και η άποψη ότι το ήθος και η ηθική μεταδίδονται στους μαθητές μέσα

από την παιδεία και χάρει σε σωστά εκπαιδευμένους Παιδαγωγούς/Δασκάλους. Επίσης, μελετώντας βαθύτερα την ηθική, σημειώνεται ξανά από τον Αριστοτέλη ότι αυτή συνδέεται άρρηκτα με την ευτυχία των ανθρώπων, τις αξίες τους και την πίστή τους εφαρμογή, γεγονός που αντικατοπτρίζεται και στην εφαρμογή ηθικής από την ηγεσία των οργανισμών (Cherkowski, Walker & Kutsyuruba, 2015: 13).

Δίνοντας λίγο παραπάνω προσοχή στον τρόπο με τον οποίο λειτουργούν οι σύγχρονες ανεπτυγμένες κοινωνίες, η ηθική θα μπορούσε να οριστεί ευρέως ως *«οποιοδήποτε σύνολο προτάσεων που αποσκοπούν να υπαγορεύσουν τρόπους συμπεριφοράς και χαρακτηρίζονται από το γεγονός ότι μπορούν να γενικευτούν, είναι δικαιολογημένες, εφαρμόσιμες, επιτακτικές και απαιτούν την εκτέλεση ενεργειών με τρόπο που θα λαμβάνεται υπόψιν το συμφέρον όσων επηρεάζονται από αυτές»* (Dolan & Garcia, 2002: 113).

Μελετώντας λοιπόν κανείς την ηθική και τις ηθικές αξίες, είναι πολύ πιθανό να αναρωτάται για το κατά πόσο η ηθική είναι κάτι απαραίτητο στην καθημερινότητα του ανθρώπου ή μπορεί να επιβιώσει και χωρίς αυτή. Είναι γεγονός ότι ο Πλάτων παρουσίαζε την ηθική με διάφορες μορφές, ως μια πρακτική συλλογικής βελτίωσης της θέσης του ατόμου στον κόσμο, ενώ ο Αριστοτέλης - όπως ήδη σημειώθηκε - τη συνδέει με την ευτυχία του ανθρώπου (Cherkowski, Walker & Kutsyuruba, 2015: 16).

Στη φιλοσοφία της σύγχρονης εποχής, η ηθική θεωρείται ως μια πιθανή λύση στα προβλήματα που συναντώνται στις σύγχρονες κοινωνίες. Επιπλέον, είναι εύκολο κάθε άνθρωπος να σκεφτεί μόνος του τη χρησιμότητα της ύπαρξης ηθικής για το σύνολο (κοινωνία) και να καταλάβει ότι αυτή αποτελεί ένα ανθρώπινο δημιούργημα, το οποίο μάλιστα υπόκειται σε μεταβολές και βελτιώσεις και σε καμιά περίπτωση δεν αποτελείται από πεπαλαιωμένες αρχές και κανόνες με υπερβατική ή φυσική προέλευση, στα οποία οφείλει να υποτάσσεται (Dolan & Garcia, 2002: 110).

1.2.1 Ηθικές αξίες: Ταξινόμηση

Φτάνει έτσι κανείς στην ταξινόμηση των ηθικών αξιών, όπου η διάκρισή τους σε «ατομικές» και «συλλογικές» ηθικές αξίες θα μπορούσε να αποτελεί μια πρώτη περίπτωση. Οι «ατομικές» καλύπτουν το φάσμα εκείνων των αξιών οι οποίες αφορούν στην ανάπτυξη, κατανόηση και προστασία της ανθρώπινης προσωπικότητας

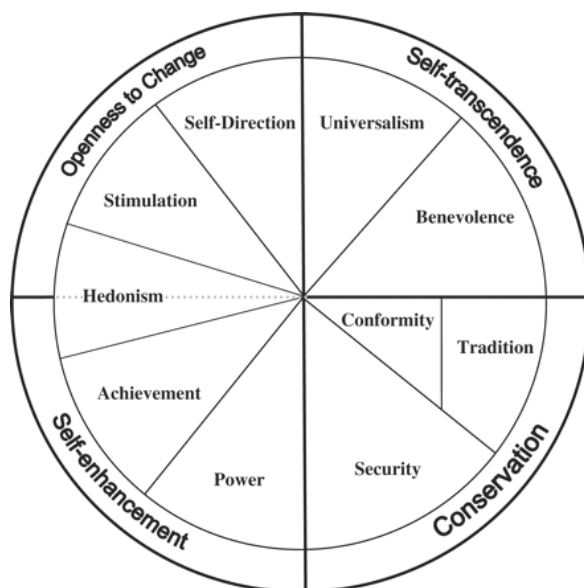
σε συνδυασμό με τη χρήση των κατάλληλων τεχνικών. Εδώ ανήκουν αξίες όπως η τιμιότητα, η εφαρμογή των νόμων, η αίσθηση του καθήκοντος κ.ά. Από την άλλη, οι «*συλλογικές*» ηθικές αξίες καλύπτουν το φάσμα της αλληλεγγύης προς την κοινότητα ή της συλλογικότητας και σε αυτές ανήκουν αξίες όπως η ισότητα, η απόδοση δικαιοσύνης, η αλληλεγγύη προς τους άλλους, η κοινωνικότητα κ.ά. (Knowles & Lander, 2011).

Μια άλλη ταξινόμηση των ηθικών αξιών είναι σε «*συντελεστικές*» (instrumental values) και «*τερματικές*» αξίες (terminal values). Η διάκριση αυτή γίνεται με βάση το σημείο αναφοράς τους και στις πρώτες ανήκουν οι βασικές αξίες που παραμένουν αναλλοίωτες στη φύση, συντίθενται από προσωπικά χαρακτηριστικά και γνωρίσματα κάθε ατόμου. Στην ουσία, πρόκειται για αξίες που αντιπροσωπεύουν επιθυμητούς τρόπους συμπεριφοράς και συνδράμουν στην επίτευξη των στόχων της ζωής κάθε ατόμου. Στις δεύτερες, ανήκουν οι αξίες τις οποίες το άτομο προσπαθεί να πετύχει καθ' όλη τη διάρκεια της ζωής του, αφού θεωρεί ότι πρόκειται για τις πιο σημαντικές. Με άλλα λόγια, πρόκειται για αξίες που συνδέονται με την κατάσταση στην οποία επιθυμεί ένα άτομο να βρίσκεται. Σε αυτό το σημείο θα πρέπει να επισημανθεί ότι οι δυο παραπάνω κατηγορίες δεν είναι απόλυτα διακριτές, αντιθέτως, χαρακτηρίζονται από μια «*λειτουργική σχέση*» (Πνευματικός, 2010: 216).

Ακόμα μια ταξινόμηση των αξιών - η οποία χρονολογικά προηγείται των δύο που προαναφέρθηκαν - τις διαχωρίζει με βάση το περιεχόμενό τους. Προκύπτουν επομένως έξι (6) κατηγορίες ανθρώπων, με βάση τις αξίες που προτάσσουν κατά τη διάρκεια της ζωής τους. Οι κατηγορίες αυτές είναι: (α) ο *θεωρητικός*, ο *οικονομικός*, ο *αισθητικός*, ο *κοινωνικός*, ο *πολιτικός* και ο *θρησκευτικός*. Ωστόσο, ένα άτομο μπορεί να ανήκει σε περισσότερες της μιας κατηγορίες (Πνευματικός, 2010: 221).

Αξίζει τέλος να παρουσιαστεί και η διάκριση των αξιών, στην οποία έχει προχωρήσει ο Schwartz (1992) τόσο σε θεωρητικό όσο και σε εμπειρικό επίπεδο, δημιουργώντας μεν μια σύνθετη δομή, μέσα από την οποία όμως ερμηνεύονται οι αλληλεπιδράσεις δέκα (10) καθολικών αξιών. Μάλιστα, η δομή έδειξε να επιβεβαιώνεται μέσα από μελέτες που διεξήγαγε ο ίδιος σε περισσότερα από πενήντα (50) κράτη (Schwartz, 1994). Οι αξίες αυτές, όπως καταγράφονται από τον Schwartz (1992) είναι: «ο *ηδονισμός* (*hedonism*), η *διέγερση* (*stimulation*), η *παράδοση* (*tradition*), η *ασφάλεια* (*security*), η *αυτο-κατεύθυνση* (*self-direction*), η

παγκοσμιότητα (*universalism*), η καλοσύνη (*benevolence*), ο κομφορμισμός (*conformity*), η δύναμη (*power*) και η επίτευξη στόχων (*achievement*)».



Η δομή των αξιών, όπως την έχει παρουσιάσει ο Schwarz

Πηγή: Davidov et al. (2008). *Values and Support for Immigration: A Cross-Country Comparison*. *European Sociological Review*, 24(5), 583–599.

Η ηθική λοιπόν αποτελεί ένα σύνολο από κανόνες με τους οποίους ζει κάθε άτομο, συνθέτουν τον χαρακτήρα του και εν τέλει, καθορίζουν τον βαθμό στον οποίο θα λειτουργεί ηθικά στη ζωή του. Η καλλιέργεια της ηθικής αποσκοπεί στη διαμόρφωση κριτηρίων «εκτέλεσης ηθικών πράξεων», ξεχωριστά από το κάθε άτομο, ώστε να τηρούνται οι άγραφοι νόμοι της ηθικής. Εν κατακλείδι, το άτομο που ακολουθεί τους νόμους της ηθικής ενστερνίζεται συγκεκριμένες αξίες και αρχές, οι οποίες αποτελούν τη βάση για την εκδήλωση μιας κοινωνικά αποδεκτής συμπεριφοράς και οδηγούν στη διασφάλιση των θεμελιωδών αρχών οργάνωσης της κοινωνίας. Τέλος, αξίζει να επισημανθεί ότι έχει διατυπωθεί η άποψη πως κάθε άνθρωπος διαθέτει μια «έμφυτη ηθική συνείδηση», στην οποία εντάσσονται κίνητρα τόσο εγωιστικής φύσεως όσο και αλτρουιστικής. Αυτό που προσφέρει λύσεις στις όποιες συγκρούσεις εγείρονται ανάμεσα στα δύο αυτά κίνητρα, είναι η ανθρώπινη λογική (Λεβινάς, 2012: 45).

Η ηθικότητα ουσιαστικά για τον άνθρωπο αποτελεί πρακτική εφαρμογή πεποιθήσεων και δεσμεύσεων και σχετίζεται με την πραγματική ζωή και τον τρόπο που ζει και εφαρμόζει ένα άτομο τις ηθικές αξίες τις οποίες αποφασίζει να

υιοθετήσει. Μπορεί μάλιστα να συνδεθεί με τρεις κύριες έννοιες που έχουν απασχολήσει σημαντικά τον ηθικό στοχασμό: την *ηθική αυτονομία*, τη *μοναδικότητα του εαυτού* και την *ευθύνη* (Starratt, 2017). Ειδικότερα, η ηθική αυτονομία αναφέρεται στη δυνατότητα της βούλησης σε συνδυασμό με τη λογική του ατόμου να ορίζει τους νόμους στους οποίους ηθελημένα συμμορφώνεται. Πρόκειται στην ουσία για τη βάση της εσωτερικής ελευθερίας των ατόμων και τη μόνη αρχή επάνω στην οποία στηρίζεται το σύνολο των αυθεντικών ηθικών νόμων. Αυτό που θεωρείται αντικειμενικά ηθικό, παρουσιάζει άμεση σύνδεση με τη νόηση και την προαίρεση. Έτσι η αυτονομία του στηρίζεται στον πρακτικό νου (Θεοδωρακόπουλος, 2006).

Εν κατακλείδι, η επίτευξη ηθικής αυτονομίας θεωρείται ένα εξαιρετικό κατόρθωμα για τον άνθρωπο και υποστηρίζεται ότι πρέπει να αποτελεί ένα από τα κύρια στοιχεία που διδάσκονται σε ένα σύστημα εκπαίδευσης. Μέσα στη λεγόμενη «*κοινή γνώμη*», δηλαδή τη γνώμη των υπολοίπων, ένα άτομο μπορεί να χάσει τον εαυτό του και την επαφή με τις ηθικές του αξίες. Η ύπαρξη όμως ηθικής συνείδησης, αποτελεί τον παράγοντα ο οποίος μπορεί να τον επαναφέρει σε αυτή την επαφή, μέσα από τον ορθό λόγο, αναδύοντας την προσωπική του ταυτότητα και τον αυθεντικό του εαυτό. Βρίσκοντας λοιπόν το άτομο τον αυθεντικό του εαυτό μέσω, θα καταφέρει να συνυπάρξει σε αρμονία με τους γύρω του και να προσφέρει ουσιαστικά στο κοινωνικό σύνολο (Wren, 2008).

Τέλος, θεμελιώδης λίθος της ατομικότητας είναι η υπευθυνότητα (ως η τρίτη και τελευταία έννοια του ηθικού στοχασμού) (Starratt, 2017). Πιο συγκεκριμένα, ως υπευθυνότητα εννοούμε την ευθύνη που έχει κάθε άνθρωπος για τους συνανθρώπους του και πηγάζει από τις πράξεις του. Η ευθύνη προς τους άλλους προκύπτει πέρα από τον έλεγχο των προθέσεών του και πέρα από τα συναισθήματά του για αυτούς. Η ηθική ευθύνη αποτελεί βασικό στοιχείο της προσωπικότητας του ατόμου, καθώς και έναν ισχυρό παράγοντα εκδήλωσης της ηθικότητας που τον διέπει (Λεβινάς, 2012). Ως συμπέρασμα, οι Αξίες αποτελούν τη βάση πολλών συμπεριφορών των ανθρώπων και δείχνουν την ποιότητα του χαρακτήρα τους, γεγονός που επηρεάζει το περιεχόμενο της εκπαίδευσης, όπως θα φανεί καλύτερα στο επόμενο κεφάλαιο.

Κεφάλαιο 2^ο: Αξίες και εκπαίδευση

2.1. Οι αξίες και ο ρόλος που διαδραματίζουν στην εκπαίδευση

Τις τελευταίες δεκαετίες - και κυρίως μετά τη χρηματοπιστωτική κρίση του 2008 και την αντίστοιχη μεταναστευτική που ξεκίνησε το 2011, φτάνοντας έως σήμερα - είναι γεγονός ότι ο ρόλος που μπορούν να διαδραματίσουν οι αξίες στο επάγγελμα του εκπαιδευτικού, έχει αποτελέσει επίκεντρο ορισμένων ερευνών και αποκτά αυξανόμενη δυναμική. Οι αξίες λοιπόν που αφορούν στο επάγγελμα του εκπαιδευτικού δείχνουν να συνδέονται με την παιδική ευημερία και τη βελτίωση της προσοχής που απαιτεί η ευαίσθητη ηλικία τους, το νόημα εννοιών όπως «δικαιοσύνη» και «ισότητα» και φυσικά, η ανάπτυξη του πνεύματος (Keklik, 2016).

Η εκπαιδευτική διαδικασία (ή αλλιώς, η διαδικασία της «διδασκαλίας») αποτελεί αρχικά ένα λειτούργημα που περιλαμβάνει τη φροντίδα των μαθητών, ενώ χαρακτηρίζεται και ως «ταξίδι», με τη μετάδοση αξιών να αποτελεί σταθμό αυτού του ταξιδιού. Οι αξίες αποτελούν ένα στοιχείο που έχει σταδιακά χτιστεί σε βάθος χρόνου και προέρχεται από τις αλληλεπιδράσεις των ατόμων με τις οικογένειές τους, τη σχολική κοινότητα και την ευρύτερη κοινωνία, ενώ αν και μεταπηδούν από άνθρωπο σε άνθρωπο, είναι δυνατό να διαφοροποιηθούν, να διευρυνθούν και να εξελιχθούν χάρη στις εμπειρίες που βιώνει ένα άτομο στη ζωή του (Keklik, 2016).

Επιπροσθέτως, δε θα πρέπει να γίνονται αντιληπτές ως *ενιαίο σύνολο* αλλά κάθε μια τους υπόκειται σε εντάσεις και συγκρούσεις με άλλες αξίες που σίγουρα θα συνυπάρχουν στο εργασιακό περιβάλλον. Το γεγονός αυτό απαιτεί προσοχή στον χώρο της εκπαίδευσης, αφού οι διαφορετικές αξίες των εκπαιδευτικών ενδέχεται να προκαλέσουν ένα είδος παραφωνίας στη σχολική κοινότητα και να δημιουργήσουν σύγχυση σε ομάδες μαθητών (Keklik, 2016).

Έρχεται έτσι κανείς στην έννοια *αξίες στην εκπαίδευση*, η οποία αποτελεί ένα σύνολο που περιλαμβάνει την εκπαίδευση σε ηθικές αξίες, ορθές συμπεριφορές που μπορεί να υιοθετήσει ένας πολίτης του μέλλοντος και αρκετά ακόμη. Σε ένα δημοκρατικό σχολείο, οι αξίες της εκπαίδευσης περιλαμβάνουν τη διάθεση για διάλογο, τη συνεργασία στη λήψη αποφάσεων, ενέργειες με τις οποίες προωθείται η ενεργός συμμετοχή των μαθητών και την ενίσχυση και προβολή συνηθειών που προωθούν τις αρετές της ταυτότητας «*του πολίτη του μέλλοντος*» (Howe & Covell, 2010).

Βασισμένος κανείς στην παραπάνω λογική, οι άνθρωποι θεωρούνται κοινωνικά όντα. Ως εκ τούτου, δίνεται ιδιαίτερη έμφαση στις συνθήκες που ευνοούν τη δημιουργία μιας κοινωνίας και ενός τρόπου ζωής τα οποία βασίζονται στην ανοχή στη διαφορετικότητα, στην ελευθερία του λόγου, τον σεβασμό στα δικαιώματα, την επιδίωξη συνθηκών που προωθούν επίσης τον σεβασμό στην ανθρώπινη αξιοπρέπεια και τη δίκαιη αντιμετώπιση όλων. Αυτά υποδηλώνουν ότι οι αξίες της εκπαίδευσης αποτελούν ικανή συνθήκη για τη δημιουργία πολιτών κοινωνικά υπεύθυνων, κάτι που είναι δυνατό να επιτευχθεί με τη διδασκαλία αξιών στην εκπαίδευση, το περιεχόμενο των οποίων δε μπορεί να διαφέρει από το Πρόγραμμα Σπουδών που έχει σχεδιαστεί για το σύνολο των μαθημάτων (Pudelko & Boon, 2014).

Όπως σημειώνουν και οι Howe & Covell (2010), η διδασκαλία τέτοιων αξιών θα πρέπει να αποτελεί μέρος των Προγραμμάτων Σπουδών, αφού η αποκλειστική διδασκαλία του περιεχομένου των μαθημάτων δεν ευνοεί τους μαθητές στο να εκτιμούν τη μάθηση ή το ίδιο το σχολείο, αφού τα μηνύματα που τους περνούν αφορούν μόνο την απόκτηση γνώσεων «τεχνικής φύσεως» και όχι αρχών, ιδεών και αξιών. Οι μαθητές επίσης δε θα εκπαιδευτούν στην κατανόηση της σημασίας των αξιών και στην ανάπτυξη του χαρακτήρα τους με τη βοήθεια αυτών (των αξιών), τις οποίες υπό φυσιολογικές συνθήκες θα κουβαλούν εφόρου ζωής.

Για τους μαθητές, θεωρείται σημαντικό να διαπιστώνουν ότι αποτελούν μέρος ενός συνόλου που ονομάζεται «σχολική κοινότητα» και αναγνωρίζουν τις ευθύνες οι οποίες τους αναλογούν εντός της. Θεωρούνται εξάλλου θεμελιώδους σημασίας οι προσωπικές σχέσεις που αναπτύσσονται ανάμεσα στο προσωπικό του σχολείου, τους μαθητές, τον Σύλλογο Γονέων και το σύνολο των γονιών των μαθητών αλλά και της κοινωνίας εκτός της εκπαιδευτικής μονάδας, αφού αυτές οι σχέσεις χτίζουν τις κατάλληλες συνθήκες που ευνοούν τη μάθηση γενικότερα - τόσο των γνώσεων όσο των αξιών - ωθεί τους μαθητές να εξελίσσουν τις δεξιότητές τους, να δεσμευτούν σε στόχους, να αναπτύξουν το αίσθημα σεβασμού και εμπιστοσύνης. Μάλιστα, ορισμένες εκπαιδευτικές αξίες παρουσιάζουν αυξημένη σημασία για τη διαδικασία της δέσμευσης στην επίτευξη στόχων και την εφαρμογή πρακτικών που απαιτούνται σε αυτή, στα πλαίσια της εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών, ενώ το ίδιο ισχύει και για τον ρόλο που παίζει ο εκπαιδευτικός που τους εκπαιδεύει (Μπάλιας, 2008).

Όταν υπεισέρχονται στη συζήτηση οι αξίες που πρέπει να διέπουν την εκπαίδευση έχει διαπιστωθεί ότι αρκετοί χρησιμοποιούν τη φράση «μεταφορά

αξιών», στηριζόμενοι στη λογική ότι οι εκπαιδευτικοί αποτελούν τα κατάλληλα άτομα τα οποία θα πρέπει να μεταλαμπαδεύσουν αξίες στους μαθητές. Η συγκεκριμένη λογική όμως δεν εδράζεται σε στέρεες βάσεις, σύμφωνα πάντα με τις θεωρίες της «Κριτικής Παιδαγωγικής» και της «Εποικοδομητικής Ψυχολογίας». Οι εν λόγω θεωρίες αναφέρουν ότι οι εκπαιδευτικοί δεν είναι πάντοτε σε θέση να μεταφέρουν αξίες στους μαθητές, δεδομένου ότι οι δεύτεροι χτίζουν τα προσωπικά τους πλαίσια εννοιών και αναπτύσσουν το δικό τους σύνολο αξιών. Επομένως, αυτό στο οποίο οι εκπαιδευτικοί είναι σε θέση να προσφέρουν, είναι στο να ενδυναμώνουν με την κατάλληλη διδασκαλία τους μαθητές, έτσι ώστε αυτοί με τη σειρά τους να μπορούν να χτίσουν στο μέλλον αξίες με γερά θεμέλια και να επιδράσουν σωστά στην ανάπτυξη αυτών των αξιών (Nasirci & Sadik, 2017). Σε κάθε περίπτωση βέβαια, δε θα πρέπει να παραβλέπεται ο ρόλος της οικογένειας (Μπάλιας, 2008).

Ερχόμενοι τώρα στους όρους της «αποσαφήνισης αξιών» και της «επικοινωνίας αξιών», αυτοί υποδηλώνουν ότι οι εκπαιδευτικοί μπορούν να διαχειριστούν τη διδασκαλία με έναν ουδέτερο τρόπο, δηλαδή χωρίς να εκφράσουν, αξίες στη διδασκαλία τους. Μέσα από μελέτες ωστόσο - οι οποίες έλαβαν χώρα στον κλάδο της Κοινωνιολογίας της Εκπαίδευσης - έχει διαπιστωθεί ότι οι εκπαιδευτικοί εκφράζουν τις αξίες τους τόσο στα αναλυτικά προγράμματα των εκπαιδευτικών μονάδων όσο και στις πρακτικές εκπαίδευσης που εφαρμόζουν (Γιαβρίμης, Παπάνης & Ρουμελιώτου, 2009).

Ερχόμενος τώρα κανείς στην έννοια της «διέγερσης αξιών», αυτή υποδηλώνει τις πρακτικές που μπορούν να χρησιμοποιήσουν οι εκπαιδευτικοί, προκειμένου να βοηθήσουν την ανάπτυξη συγκεκριμένων αξιών από τους μαθητές τους. Οι εκπαιδευτικοί έχουν τη δυνατότητα να επιλέξουν τα διδακτικά υλικά με τη βοήθεια των οποίων μπορούν να χτιστούν οι αξίες και έπειτα καθοδηγούν τους μαθητές ώστε να εκφράσουν τις αξίες που παρουσιάζουν οι εκπαιδευτικοί. Αυτό είναι το χρονικό σημείο στο οποίο κάθε μαθητής, έχει την ευκαιρία να δεχτεί τις αξίες που προβάλει ο εκπαιδευτικός ή να τις απορρίψει. Έτσι, οι μαθητές μαθαίνουν πως να σταθούν με σεβασμό απέναντι στις αξίες οι οποίες προβάλλονται από τους εκπαιδευτικούς τους και διατηρούν μια οπτική που είναι σαφώς επηρεασμένη από τις «ιδιαιτερές δυναμικές σχέσεις» που αναπτύσσονται ανάμεσα στον εκπαιδευτικό και τον μαθητή, κατά τη διάρκεια των εκπαιδευτικών διαδικασιών (Nasirci & Sadik, 2017).

Επιπροσθέτως, δε θα πρέπει σε καμία περίπτωση να παραβλέπεται ο σημαίνοντας ρόλος τον οποίο διαδραματίζει το ζήτημα των αξιών στην εκπαίδευση, αν αναλογιστεί κανείς ότι η μάθηση δεν τελειώνει απλά με τη μετάδοση της γνώσης από τους εκπαιδευτικούς στους μαθητές (Pudelko & Boon, 2014). Οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί μάλιστα - όπως σημειώνουν και οι Nasirci & Sadik (2017) - δεν αποτελούν απλά τα πρόσωπα που μεταδίδουν τις γνώσεις μέσα από τις επιλογές που προσφέρει το επίσημο σχολικό πρόγραμμα, αντιθέτως, διαδραματίζουν καθοριστικό ρόλο οι προσωπικές τους ιδέες και αντιλήψεις, στον τρόπο με τον οποίο οι παραπάνω γνώσεις θα μεταφερθούν στους μαθητές.

Αθελά τους, κοινώς, οι εκπαιδευτικοί αντιπροσωπεύουν ένα μοντέλο συμπεριφοράς και αποτελούν για κάθε μαθητή ξεχωριστά, ένα πρότυπο το οποίο τα παιδιά ενίοτε μιμούνται (Nasirci & Sadik, 2017). Όπως σημειώνουν και Μαυροσκούφης & Παπαναούμ (2008), ορισμένα παρα-γλωσσικά στοιχεία όπως οι γκριμάτσες, ο τόνος της φωνής ή οι εκφράσεις των εκπαιδευτικών, αποτελούν τρόπους μετάδοσης των προσωπικών τους στάσεων προς τους μαθητές. Αν αναλογιστεί μάλιστα κανείς σε μεγαλύτερο βάθος αυτά που λαμβάνουν χώρα στο σχολικό περιβάλλον, ακόμη και τα σχολικά εγχειρίδια δεν αποτελούν έναν «ουδέτερο τόπο», δεδομένου ότι οι κοινωνικές αξίες των συγγραφέων των εγχειριδίων, αντανακλώνονται μέσα από αυτά. Πηγαίνοντας και ένα βήμα πιο πέρα, το σύνολο του περιβάλλοντος μιας σχολικής τάξης, καθώς και η δυναμική που αυτή παρουσιάζει, παίρνουν μέρος στη μαθησιακή διαδικασία.

Μέσα από αυτή τη διαδικασία είναι που προωθούνται ηθικές αξίες στους μαθητές, δεδομένου ότι η μάθηση δεν αποτελεί μόνο μια νοητική διεργασία αλλά ταυτόχρονα θεωρείται μια δραστηριότητα με κοινωνικό και συναισθηματικό περιεχόμενο (Βαρουξή & Σαρρή, 2011). Έχει παρουσιαστεί μάλιστα από μερίδα συγγραφέων, ο όρος «σχολικό παρα-πρόγραμμα», θέλοντας με αυτό τον όρο να δηλώσουν τη σιωπηλή διδασκαλία των αξιών, των αντιλήψεων και των ιδεών προς τους μαθητές. Τα στοιχεία αυτά προβάλλονται με τη συμμετοχή των μαθητών, οι οποίοι καλούνται να αντιμετωπίσουν - με τη βοήθεια των εκπαιδευτικών τους - τις όποιες θεσμικές προσδοκίες αφενός και τη ρουτίνα της σχολικής εργασίας, αφετέρου. Όπως οι ίδιοι συγγραφείς σημειώνουν, το σχολικό παρα-πρόγραμμα δε διδάσκεται. Αντιθέτως, περνά στους μαθητές μέσα από ανεπίσημες μορφές διδασκαλίας, παράλληλα με το επίσημο σχολικό πρόγραμμα. Αυτό του δίνει τη δυναμική να ασκεί

επίδραση και επομένως να προσδιορίζει τόσο τη σχολική πράξη όσο και το αποτέλεσμα αυτής (Μαυροσκούφης & Παπαναούμ, 2008).

Οι εκπαιδευτικοί λοιπόν αναδεικνύουν αξίες μέσα από το υλικό που θα επιλέξουν να παρουσιάσουν ή μέσα από το περιεχόμενο της θεματολογίας τους, των παραδειγμάτων που χρησιμοποιούν και της προετοιμασίας των μαθητών (Keklik, 2016). Όπως πολύ χαρακτηριστικά σημειώνουν και οι Howe & Covell (2010), *«οι αξίες αποτελούν ένα αναπόσπαστο μέρος της διδασκαλίας, ενώ ταυτόχρονα αντικατοπτρίζονται σε αυτό που διδάσκεται και στον τρόπο με τον οποίο οι εκπαιδευτικοί αλληλεπιδρούν με τους μαθητές»*.

Ο ρόλος των εκπαιδευτικών είναι να ενθαρρύνουν την ανάπτυξη αξιών και να προσπαθούν να βοηθούν τους μαθητές να δημιουργήσουν τις δικές τους προσωπικές απόψεις σχετικά με τις αξίες που τους εκπροσωπούν καλύτερα αλλά να τις κοινοποιήσουν κιόλας στους εκπαιδευτικούς. Ένας εκπαιδευτικός μπορεί να έχει τη δυνατότητα να περάσει αξίες στους μαθητές αλλά είναι επίσης σε θέση να δημιουργήσει τις συνθήκες εκείνες, υπό τις οποίες θα έρθουν αντιμέτωπες διαφορετικές προσεγγίσεις πάνω σε ίδια θέματα. Αν και ο εκπαιδευτικός αποτελεί ένα πρότυπο στα πλαίσια της εκπαιδευτικής διαδικασίας, οι μαθητές δεν είναι υποχρεωμένοι να λαμβάνουν σοβαρά υπόψιν αυτό το πρότυπο - τουλάχιστον όχι πάντα - αλλά να το παρακολουθούν, ως χαρακτήρα της σχολικής ζωής (Leenders, Veugelers & de Kat, 2008:156).

Θα μπορούσε λοιπόν να υποστηρίξει κανείς ότι το να είναι κάποιος καλός εκπαιδευτικός, απαιτεί κάτι παραπάνω από μια καλού επιπέδου θεωρητική εκπαίδευση. Τα άτομα που ασκούν αυτό το επάγγελμα πρέπει να υιοθετούν τις αρχές οι οποίες διασφαλίζουν από τη μια, καλές επαγγελματικές πρακτικές και από την άλλη, κατάλληλη αλληλεπίδραση με τους μαθητές και τους υπόλοιπους εκπαιδευτικούς. Στην πραγματικότητα, η σημασία που διαδραματίζουν οι αξίες για τους εκπαιδευτικούς πιστεύεται ότι παρουσιάζουν μεγαλύτερο εύρος στην περίπτωση που πρέπει να διατηρούν καλές κοινωνικές σχέσεις με τα υπόλοιπα άτομα της εκπαιδευτικής κοινότητας, να εργάζονται μαζί με άλλους στα πλαίσια μιας ομάδας, να συνεργάζονται με άλλους συναδέλφους και να δείχνουν ευελιξία όταν το απαιτούν οι συνθήκες. Επομένως, κρίνεται σημαντικό να καθορίζεται το κατά πόσον τα ακαδημαϊκά ιδρύματα πράττουν αρκετά - από την οπτική της μετάδοσης αρχών, αξιών και προβολής προτύπων ηθικής συμπεριφοράς - έτσι ώστε να προετοιμάζονται

κατάλληλα οι μελλοντικοί εκπαιδευτικοί του συστήματος εκπαίδευσης, βελτιώνοντας τις επαγγελματικές τους δεξιότητες. Πιο αναλυτικά όμως, κρίνεται απαραίτητο να διερευνάται κατά πόσο παρέχεται η κατάλληλη εκπαίδευση στους εκπαιδευτικούς, μια εκπαίδευση που οφείλει να περιλαμβάνει τη μετάδοση σωστών αξιών, οι οποίες θα βοηθήσουν αφενός τους εκπαιδευτικούς να γίνουν καλύτεροι επαγγελματίες και αφετέρου τους μαθητές να μετατραπούν σε καλύτερους πολίτες (Morales-Vives, de Raad & Vigil-Colet, 2012:554).

2.2. Η διδασκαλία των αξιών στην εκπαίδευση

Όπως ήδη έχει σημειωθεί, όταν αναφέρεται κανείς στη διδασκαλία των αξιών και τη μόρφωση δε θα πρέπει να εννοεί απλά τη μετάδοση αξιών, αφού σε αυτή την περίπτωση η διαδικασία δεν είναι τίποτα περισσότερο από μια απλή μεταφορά πληροφοριών από ένα άτομο σε άλλο. Η διδασκαλία αξιών θα πρέπει να αντιμετωπίζεται ως μια διαδικασία κατά την οποία τα υποκείμενα θα έχουν ενεργό συμμετοχή και μάλιστα οι εκπαιδευτικοί δε νοείται να αναφέρονται σε αξίες, χωρίς η αναφορά αυτή να συνοδεύεται από βιωματική επαφή με τα αντίστοιχα ζητήματα στα οποία αναφέρονται οι αξίες. Με άλλα λόγια, ο μαθητής είναι καλό να κατευθύνεται πίσω από το προφανές, ώστε να βλέπει πώς προκλήθηκαν διάφορες καταστάσεις, τι προκάλεσαν και πού οδηγούν τους πρωταγωνιστές τους (Keklik, 2016). Όπως σημειώνει και ο Starratt (2017), ο μαθητής θα πρέπει *«να δέχεται ερεθίσματα με τα οποία θα νιώθει την ανάγκη να αναζητήσει το νόημα όσων συνέβησαν ή να εξετάζει διάφορες ερμηνείες»*.

Είναι αλήθεια ότι η σύγχρονη εκπαίδευση έχει υποστεί μια *«απονεύρωση»*, έχοντας περιοριστεί σε τεχνικά ζητήματα και μόνιμη διενέργεια εξετάσεων, προς αναζήτηση του αποτελεσματικότερου τρόπου μελέτης και της επίτευξης του υψηλότερου βαθμολογικού αποτελέσματος. Κοινώς, της έχει δοθεί ένα *«τεχνοκρατικό πέπλο»* και έχει απομακρυνθεί από αυτή το ουσιαστικό περιεχόμενο, το οποίο είναι η καλλιέργεια σωστών πολιτών. Η επίτευξη εξάλλου υψηλών βαθμολογικών αποτελεσμάτων, δεν ισοδυναμεί με υψηλού επιπέδου δεξιότητα κατανόησης της θέσης των άλλων (Ενσυναίσθηση), αποδεικνύοντας έτσι ότι η εκπαίδευση έχει πλέον αποτύχει στην καλλιέργεια σημαντικών συναισθημάτων όπως η αγάπη και η κατανόηση, αξίες που θα παρουσιαστούν και στην πορεία (Howe & Covell, 2010).

Τόσο η «Διδασκαλία» όσο όμως και η «Παιδαγωγική», αποτελούν αμφότερες ζητήματα μετάδοσης αξιών (δηλαδή τι διδάσκει ο εκπαιδευτικός και για ποιο λόγο το διδάσκει) και δευτερευόντως ζητήματα τεχνικής φύσεως, δηλαδή «με ποιο τρόπο τα διδάσκει», αν και θα πρέπει να σημειωθεί ότι ο λόγος για τον οποίο διδάσκεται κάτι επηρεάζει και τον τρόπο με τον οποίο θα διδαχθεί (Howe & Covell, 2010). Οι εκπαιδευτικοί επομένως θα πρέπει να είναι κατά κύριο λόγο «παιδαγωγοί» και όχι μόνο τεχνοκράτες, αφού όπως έχουν σημειώσει και οι Morales-Vives, de Raad & Vigil-Colet (2012), «η Παιδαγωγική είναι στην ουσία η αναδιοργάνωση των εμπειριών και εμπλουτίζουν το νόημά τους, ενώ δίνουν τη δυνατότητα ανακατεύθυνσης της πορείας των εμπειριών». Με άλλα λόγια, η Παιδαγωγική έχει ως αντικείμενό της την εξέλιξη των δεξιοτήτων ενός μαθητή και την απελευθέρωση της κριτικής του σκέψης.



Κύρια χαρακτηριστικά του Προγράμματος «Αξίες - Εκπαίδευση - Καλές Πρακτικές» της Αυστραλιανής κυβέρνησης ("Values - Education - Good Practices" Project)

Πηγή: https://creducation.net/australian_values_ed_reports/

Είναι πάντως παραδεκτό ότι στην εκπαίδευση, εδώ και δεκαετίες - κυρίως σε ανεπτυγμένα κράτη του δυτικού κόσμου αλλά σε μικρότερο βαθμό και στην Ελλάδα -

υπάρχει ένα οργανωμένο «σχέδιο εμπορευματοποίησης», με το οποίο η εκπαίδευση έχει μετατραπεί σε αντικείμενο εμπορικών συναλλαγών που πωλείται και αγοράζεται ανάλογα με τις οικονομικές δυνατότητες ορισμένων, αντί να αποτελεί ένα «δημόσιο συλλογικό αγαθό». Το γεγονός αυτό από μόνο του, προδίδει ότι οι αξίες που διδάσκονται - αν διδάσκονται - μπορούν πολύ πιο εύκολα να είναι κατευθυνόμενες, όπως εξάλλου και γίνεται, προωθώντας σε πολλές περιπτώσεις έννοιες όπως η οικονομική ισχύς, έναντι βαθύτερων εννοιών που σχετίζονται με την ποιότητα του ανθρώπου ως πολίτης (Begley, 2010).

2.3. Αξίες που μπορούν να διδαχθούν στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση

Ελευθερία & Αυτονομία

Για κάθε άνθρωπο, η ελευθερία θεωρείται βασικό στοιχείο επίτευξης ποιότητας στην κοινωνική του ζωή. Οι εκπαιδευτικοί λοιπόν (Rokeach, 1973 · Thornberg & Oguz, 2013):

- ⇒ οφείλουν να βοηθούν τα νέα παιδιά στην κατανόηση τόσο των γνωστικών αντικειμένων όσο και της έννοιας της ελευθερίας.
- ⇒ οφείλουν επίσης να δίνουν ευκαιρίες στα νέα παιδιά, για εξάσκηση και βιωματική εμπειρία του τι είναι «ολοκληρωμένη ελευθερία», ξεκινώντας από αυτά που λαμβάνουν χώρα μέσα στη σχολική τάξη και στον ευρύτερο χώρο του σχολείου, προκειμένου να καλλιεργείται ο σεβασμός και η υπευθυνότητα
- ⇒ πρέπει να επιδιώκουν την απλότητα, τη σεμνότητα και τη διακριτικότητα στις καθημερινές σχέσεις

Υπευθυνότητα

Μια εκπαιδευτική μονάδα επιφορτίζεται με το καθήκον της διαπαιδαγώγησης, δηλαδή της εκμάθησης στους νέους να κατανοούν αρχικά τον εαυτό τους και στη συνέχεια να σέβονται τη μοναδικότητα του κάθε ατόμου στο περιβάλλον τους. Έτσι, οι εκπαιδευτικοί (Thornberg & Oguz, 2013):

- ⇒ καλούνται να βοηθούν τα παιδιά μέσα από την παρότρυνση, την εμπύχωση και την πραότητα

- ⇒ θα πρέπει να καλούν τους νέους σε συμμετοχή σε δράσεις που σχετίζονται με το έργο επιτροπών (ή συλλόγων) και να τους ζητούν στη συνέχεια τη διενέργεια παρουσιάσεων και τη λήψη αποφάσεων
- ⇒ θα πρέπει να απαιτούν από τους νέους εργατικότητα, να τα βοηθούν να αναπτύξουν την αίσθηση του καθήκοντος και να τα καθοδηγήσουν προκειμένου να αποκτήσουν πειθαρχία
- ⇒ πρέπει να βοηθούν τους νέους να μετατραπούν σε υπεύθυνους πολίτες, απαιτώντας αυτο-αξιολόγηση και αυτο-κριτική

Σεβασμός στην αξιοπρέπεια

Μια από τις πιο ισχυρές επιθυμίες του ανθρώπου, είναι να διαπιστώνει ότι το κοινωνικό σύνολο αναγνωρίζει τη διαφορετικότητα και μοναδικότητά του μεταξύ των υπολοίπων ατόμων, δηλαδή ότι η προσωπικότητά του έχει καθοριστεί από πολλούς παράγοντες, όπως τα βιώματα, τις ικανότητες και τα τρωτά σημεία του, τις ιδιαιτερότητες και τα συναισθήματά του (Rokeach, 1973). Έτσι, κάθε μέλος της εκπαιδευτικής κοινότητας (Subba, 2014):

- ⇒ οφείλει να δείχνει εμπιστοσύνη και να αποδίδει σεβασμό στη μοναδικότητα των ανθρώπων ανεξαρτήτου ηλικίας, στην καταγωγή τους, στη θρησκευτική τους πίστη και στις νοητικές ικανότητες ή αδυναμίες
- ⇒ μπορεί να διδάξει την παραπάνω αντίληψη, να εμπνεύσει τους μαθητές και να τους ενδυναμώνει κάθε στιγμή είτε πρόκειται για την ώρα της εξέτασης είτε για το διάστημα του διαλείμματος είτε ακόμη και για μια επίπληξη
- ⇒ οφείλει να ψάχνει - εκτελώντας διάφορες δραστηριότητες - τις «κρυφές δεξιότητες» κάθε μαθητή, αφού κάθε άτομο είναι ικανό να διαπρέψει σε διαφορετικούς τομείς της εκπαιδευτικής διαδικασίας (καλλιτεχνικά, αθλήματα, φυσικές επιστήμες κ.ά.)
- ⇒ οφείλει να στηρίζει τα παιδιά που αντιμετωπίζουν ιδιαίτερες δυσκολίες είτε αυτές είναι μαθησιακής φύσης είτε αυτές είναι οικονομικές, πολιτισμικής προσαρμογής, πνευματικές ανησυχίες και πολλά άλλα, προκειμένου να προλαμβάνονται πιθανές βίαιες ή προβληματικές συμπεριφορές

Ευγένεια

Η έννοια της «ευγένειας» προδίδει ανθρώπους με καλή και πολιτισμένη συμπεριφορά, οι οποίοι βοηθούν στη δημιουργία δεσμών ανάμεσα σε διαφορετικά άτομα τόσο εντός όσο και εκτός εκπαιδευτικής μονάδας. Δεν έχει υπάρξει ανθρώπινη κοινωνία που να κατάφερε να επιβιώσει αρμονικά, μην έχοντας υιοθετήσει κώδικες συμπεριφοράς, κανόνες ομαλής συμβίωσης και χωρίς να έχει αναπτύξει ανεκτικότητα προς τους άλλους. Επαφίεται επομένως στους εκπαιδευτικούς (Subba, 2014):

- ⇒ να εμμένουν στην αξία της συνεχούς προσπάθειας για δημιουργία καλού κλίματος και ευγενούς αμίλλας, όπως επίσης να αντιτίθενται σε περιστατικά απομόνωσης, κάτι που συναντάται συχνά στη σημερινή εποχή
- ⇒ να επιδιώκουν τη συνεργασία και την αλληλεγγύη μεταξύ των συναδέλφων (αυτό ισχύει σε μεγάλο βαθμό για τους Διευθυντές), των μαθητών και των γονέων, αφού ένα φιλικό πνεύμα προλειαίνει το έδαφος για αποτελεσματικές συνεργασίες και βοηθά να χτιστούν σχέσεις εμπιστοσύνης και σεβασμού

Προσφορά αγάπης

Είναι στη φύση του ανθρώπου να αισθάνεται ότι τον αγαπούν αλλά και ότι μπορεί να προσφέρει την αγάπη του προς άτομα που το επιθυμεί, αφού το αίσθημα αυτό «*διώχνει τη μοναξιά, φωτίζει τη ζωή και δίνει νόημα σε κάθε ανθρώπινη πράξη*» (Thornberg & Oguz, 2013). Είναι βέβαια γεγονός ότι η προσφορά αγάπης δεν είναι κάτι που μπορεί ένας εκπαιδευτικός να το διδάξει ή να το επιβάλλει. Αυτό που μπορεί όμως, είναι να το καλλιεργήσει σταδιακά προτρέποντας προς ενέργειες προσφοράς, ενισχύοντας την πνευματική άσκηση, ωθώντας στην υιοθέτηση πράξεων που αποδεικνύουν συνέπεια και βοηθώντας στη βελτίωση των επιπέδων αυτοπειθαρχίας (Subba, 2014). Οι εκπαιδευτικοί λοιπόν θα πρέπει (Thornberg & Oguz, 2013):

- ⇒ να προσεγγίζουν τους μαθητές μέσα από κάθε ευκαιρία που δίνεται στη σχολική καθημερινότητα, με ενδιαφέρον για την ολοκλήρωση τους ως άνθρωποι και μελλοντικοί πολίτες, προκειμένου τα παιδιά να πετύχουν υγιή ανάπτυξη των πνευματικών, νοητικών, ηθικών και ψυχικών τους δεξιοτήτων
- ⇒ να επιδιώκουν την καλλιέργεια κριτικής σκέψης, την ενημέρωση και ευαισθητοποίηση για σύγχρονα κοινωνικά και πολιτισμικά προβλήματα

- ⇒ να ενισχύουν το ενδιαφέρον για συμπαράσταση προς τους αδύναμους συνανθρώπους
- ⇒ να διαπαιδαγωγούν μεταβιβάζοντας στους νέους την έννοια της εμπιστοσύνης, σε ποιες περιπτώσεις να την προσφέρουν αλλά και με ποιους τρόπους αυτή μπορεί να επιτευχθεί σε μια σχέση

Οι εκπαιδευτικοί γνωρίζουν γενικά ότι ένας σημαντικός αριθμός των δυσκολιών που βιώνουν οι μικρές ηλικίες, προέρχεται από την έλλειψη στοργής προς αυτά τα παιδιά, σε ευαίσθητες χρονικές περιόδους. Η ανάπτυξη λοιπόν των αξιών στα παιδιά, απαιτεί ενημερωμένο και αφοσιωμένο εκπαιδευτικό προσωπικό, οι οποίοι είναι ικανοί να εκπληρώσουν το συγκεκριμένο καθήκον. Απαιτεί κοινώς άτομα τα οποία μπορούν να συμπαρασταθούν στους μαθητές σε όλους τους χώρους της εκπαιδευτικής μονάδας και σε κάθε μορφή προβλήματος στη σχολική καθημερινότητα (Subba, 2014).

2.4. Ηθική, Αξίες και οι κύριες πηγές μετάδοσής τους στην εκπαίδευση

Τον τελευταίο μισό αιώνα, η χρησιμότητα της θέσης των ηθικών αξιών στη θεωρία και τις πρακτικές των εκπαιδευτικών μονάδων έχει δημιουργήσει ποικίλα ερωτήματα και συζητήσεις. Τόσο οι εκπαιδευτικοί όσο και οι διευθυντές, έχει αποδειχθεί ότι πλέον ασχολούνται περισσότερο με τη βελτίωση των επιδόσεων των μαθητών, με τα αποτελέσματα που θα φέρουν στις εθνικές εξετάσεις (τις αντίστοιχες Πανελλαδικές για κάθε χώρα), στις εξετάσεις των μαθητών για την εισαγωγή τους σε Πρότυπα Εκπαιδευτικά Ιδρύματα και γενικά, την επιτυχημένη συμμετοχή τους σε διαγωνισμούς. Το γεγονός αυτό έχει θέσει σε δεύτερη μοίρα την εκπαίδευση των αξιών που πρέπει να διέπουν το σύνολο της εκπαιδευτικής μονάδας και οι οποίες θα μπορέσουν να διαμορφώσουν δημοκρατικούς πολίτες (van Niekerk & Botha, 2017).

Οι αξίες, αρχικά, δε θεωρούνταν ότι αποτελούν και το πιο κατάλληλο θέμα για μια ουσιαστική συζήτηση, ενώ υπήρχε μια πεποίθηση ότι δε θα πρέπει να απασχολούν τις κοινωνικές επιστήμες ούτε τα ηγετικά στελέχη οργανισμών. Αν μάλιστα αναζητήσει κανείς πληροφορίες για την εκπαίδευση στη μεταπολεμική περίοδο, τόσο οι εκπαιδευτικοί όσο και οι Διευθυντές των σχολείων (αλλά και γενικά των οργανισμών) υποχρεώνονταν να εστιάζουν κυρίως στο παραγόμενο έργο και

στην επίτευξη των στόχων. Αυτό άφηνε πολύ μικρά περιθώρια για αναζητήσεις σχετικά με τα συστήματα αξιών ή τους ηθικούς προβληματισμούς που σχετίζονταν με τον πραγματικό τους ρόλο στη σχολική μονάδα (Baloglou, 2012).

Κατά το τέλος του 20^{ου} αιώνα όμως - και υπό το βάρος μιας σειράς μεγάλων οικονομικών και πολιτικών σκανδάλων σε διάφορες χώρες του κόσμου - επανήλθε στο προσκήνιο η συζήτηση σχετικά με το ήθος των επικεφαλής, ακόμη και σε επίπεδο εκπαιδευτικών μονάδων. Προέκυψε έτσι η ανάγκη για όλους τους οργανισμούς, να επικεντρώνονται - πέρα από την επίτευξη των όποιων οικονομικών τους στόχων - και στην υιοθέτηση πρακτικών που θέτουν τον άνθρωπο στο επίκεντρο, προβάλλοντας ξανά τις (μέχρι εκείνη τη στιγμή) ξεχασμένες ηθικές αξίες και τα συστήματα αξιών των Διευθυντικών στελεχών, οι οποίες είχαν θυσιαστεί στον βωμό της επίτευξης στόχων. Οι ερευνητές επομένως στράφηκαν εκ νέου στη σημασία που μπορούν να διαδραματίσουν γενικά οι αξίες, καθώς και στον κομβικό τους ρόλο σε έναν εκπαιδευτικό οργανισμό. Επειδή μάλιστα οι στόχοι και τα οράματα αυτών των οργανισμών λαμβάνουν σάρκα και οστά μέσα από τις κύριες πηγές μετάδοσης της γνώσης (Διευθυντής και εκπαιδευτικοί), τα συστήματα αξιών τους απέκτησαν πλέον κυρίαρχη θέση, αφού αυτά στόχευαν στο κοινό καλό κάθε εμπλεκόμενης στην εκπαιδευτική διαδικασία, πλευράς. Έτσι, φτάνοντας στο σήμερα, οι μέθοδοι διερεύνησης των ηθικών αξιών των μελών ενός εκπαιδευτικού οργανισμού, άρχισαν να αποκτούν ξανά ιδιαίτερη σημασία (Starratt, 2004). Πιο αναλυτικά, έχει αρχίσει να αποδίδεται στην *«Εκπαιδευτική Ηγεσία»* ιδιαίτερη βαρύτητα αναφορικά με τη δημιουργία, την εφαρμογή και την τήρηση των ηθικών κανόνων που πρέπει να διέπουν τους εκπαιδευτικούς οργανισμούς. Η ηγεσία των σχολείων παρουσιάζεται ως *«ο βασικός φορέας της εγκαθίδρυσης ενός βασικού συστήματος αξιών»* και είναι υπεύθυνη για την εφαρμογή και τήρησή του. Η επίγνωση επομένως των αξιών, έχει μετατραπεί σε βασικό χαρακτηριστικό ενός σύγχρονου και καταρτισμένου σχολικού Διευθυντή (Shapiro, Gross & Shapiro, 2013).

Όπως μάλιστα έχουν υποστηρίξει και οι van Niekerk & Botha (2017), το σύνολο των ηθικών αξιών ενός σχολικού Διευθυντή, μπορεί να ασκήσει έντονη επίδραση στον τρόπο με τον οποίο διατελεί τα καθήκοντά του και αποτελεί οδηγό για τις αποφάσεις που λαμβάνει. Ο χαρακτήρας και η ιδιαιτερότητα του σχολείου, αντικατοπτρίζουν σε σημαντικό βαθμό τις ηθικές αξίες τον Διευθυντή και το *«χάρτη αξιών»* που αυτός αντιπροσωπεύει. Ο ηθικός εξάλλου προσανατολισμός του

σχολείου, θεωρείται αυτό το στοιχείο που μπορεί να επηρεάσει σε μεγάλο βαθμό τις σκέψεις, τις απόψεις ή ακόμα και τον επαγγελματικό προσανατολισμό των μαθητών, επηρεάζοντας και το δικό τους σύστημα αξιών (Shapiro, Gross & Shapiro, 2013).

Η πλευρά της σχολικής ηγεσίας

Η εκπαιδευτική μονάδα - ως ένας «ζωντανός οργανισμός» - μπορεί κάλλιστα να ληφθεί υπόψιν ως ένας χώρος συνεργασίας πολλών διαφορετικών ατόμων κάτω από την ίδια στέγη, καθοδήγησης στην εφαρμογή νόμων και πειθαρχίας σε γραπτούς ή άγραφους κανόνες. Το να γνωρίζουν και να αντιλαμβάνονται τα παιδιά τους σκοπούς και τους στόχους αυτού του οργανισμού, θεωρείται παράγοντας που μπορεί να τα διευκολύνει στην εκτέλεση των καθηκόντων τους. Για να καταφέρουν αντιλαμβάνονται όμως αυτούς τους σκοπούς, είναι κάτι που μπορεί να επιτευχθεί μόνο όταν οι ηγέτες των σχολικών μονάδων γνωστοποιούν ξεκάθαρα τους σκοπούς και τις αξίες στα υπόλοιπα μέλη του οργανισμού (Baloglou, 2012).

Οι αξίες επομένως θα πρέπει να γίνονται απόλυτα ξεκάθαρες μέσα από τον τρόπο διοίκησης/ηγεσίας του Διευθυντή, τις πράξεις του, τις αποφάσεις που λαμβάνει και τον τρόπο που αναδιπλώνει τη διοικητική του θέση. Στις περιπτώσεις που οι αξίες ενός ηγέτη δεν καθορίζονται με σαφήνεια και δε γίνονται εύκολα αντιληπτές από τους συνεργάτες του, τότε τίθενται σε κίνδυνο τόσο η δική του προσωπική ανάπτυξη όσο και αυτή των συνεργατών του αλλά και ολόκληρου του σχολείου, αφού οι αξίες αποτελούν μια εξαιρετική βάση για τις αποφάσεις που λαμβάνονται. Όπως επίσης έχει σημειωθεί, «*δε νοείται ηγέτης ενός οργανισμού, χωρίς αξίες*» (Shapiro, Gross & Shapiro, 2013).

Είναι γνωστό επίσης ότι οι αξίες ασκούν επιρροή στις στάσεις που αποκτούν στη ζωή τους τα άτομα, όπως και στον τρόπο που δρουν ή φέρονται. Υπογραμμίζεται μάλιστα, ότι οι αξίες είναι σημαντικές για οποιονδήποτε ηγέτη, αφού ενισχύουν την ικανότητά του να επηρεάζει τους άλλους, να δίνει σαφή νοήματα, να ελαχιστοποιεί τις εντάσεις και να καθοδηγεί με σωστό τρόπο τόσο μέσα από τις αποφάσεις που λαμβάνει όσο και τις πράξεις του. Η σημασία που διαδραματίζουν οι αξίες στον τρόπο με τον οποίο διοικεί ένας Διευθυντής, είναι τεράστια και αν αυτό γίνει ευρέως αντιληπτό, μπορεί να πείσει τα διευθυντικά στελέχη να υιοθετήσουν τουλάχιστον βασικές αξίες όπως «*η τιμιότητα, ο σεβασμός, η υπευθυνότητα, η ακεραιότητα και η*

ανάληψη ευθυνών». Οι αξίες αυτές μπορούν να έχουν σοβαρό αντίκτυπο στην καθημερινότητα ενός εκπαιδευτικού οργανισμού και να οδηγήσουν τα μέλη του σε επιτυχίες (Baloglou, 2012). Τονίζεται τέλος, ότι οι ηγέτες που εν γνώσει τους και με υπευθυνότητα δημιουργούν ένα ξεκάθαρο σύστημα αξιών, είναι πιθανότερο να χρησιμοποιήσουν το σύνολο της επιρροής, προκειμένου να εφαρμοστεί πιστά το σύστημα αυτό στην εκπαιδευτική μονάδα. Στις περιπτώσεις μάλιστα κατά τις οποίες διαπιστώνονται συγκρούσεις μεταξύ αξιών στον χώρο του σχολείου, οι Διευθυντές θα πρέπει να συμπεριλάβουν μεγαλύτερη γκάμα αξιών (Begley, 2010).

Η πλευρά των εκπαιδευτικών

Οι αξίες με τις οποίες τεκμηριώνεται η κουλτούρα που έχουν αναπτύξει οι εκπαιδευτικοί οργανισμοί, τοποθετούνται στο επίκεντρο των καταστάσεων που αφορούν τον σύγχρονο άνθρωπο τόσο σε ατομικό επίπεδο όσο και στην κοινωνική και επαγγελματική του ζωή. Στην ουσία, οι αξίες αποτελούν τα στοιχεία με τα οποία κινούνται οι ζωές των ατόμων, ενώ την ίδια στιγμή βρίσκονται στην καρδιά της εκπαιδευτικής πράξης και καταλαμβάνουν σημαίνουσα θέση στην καθημερινότητα των εκπαιδευτικών μονάδων. Δεδομένου λοιπόν αυτού, οι εκπαιδευτικοί οργανισμοί θα μπορούσαν να θεωρούνται ως *«τα πιο αποτελεσματικά εργαλεία διατήρησης ή αλλαγής των αξιών»*, κάτι που είναι δυνατό να επιτευχθεί τόσο σε ατομικό (μαθητές) όσο και σε συλλογικό επίπεδο (τάξη ή σχολείο) (Feng-Feng, 2016).

Σε μια εκπαιδευτική μονάδα, οι αξίες μπορούν να συνδέονται με διάφορα θέματα που άπτονται της λειτουργίας της, όπως τη λήψη αποφάσεων, τη λειτουργία του συλλόγου διδασκόντων, το είδος της αξιολόγησης, την επιβολή ποινών και επιβραβεύσεων, τις διαπροσωπικές σχέσεις, τους κανόνες που διέπουν τη συνεργασία κ.ά. (Cherkowski, Walker & Kutsyuruba, 2015). Όπως μάλιστα έχει σημειώσει και ο Baloglou (2012), οι εκπαιδευτικές μονάδες αποτελούν σύνολα γεμάτα με αξίες και η ηθική που διέπει τη σχολική Διεύθυνση θα πρέπει είναι ο μοναδικός τρόπος διοίκησης αυτών των συνόλων.

Σε μια εκπαιδευτική μονάδα, οι εμπλεκόμενες στην εκπαιδευτικής πράξης πλευρές - δηλαδή οι εκπαιδευτικοί και ο Διευθυντής - αποτελούν τους βασικούς φορείς μετάδοσης αξιών. Επομένως, οι αξίες που παρουσιάζονται από τους εκπαιδευτικούς ως *«προεξέχουσες»*, είναι αυτές που ασκούν επιρροή στην

εκπαιδευτική διαδικασία και στο σύνολο του εκπαιδευτικού οργανισμού τόσο κατά την άσκηση των εκπαιδευτικών καθηκόντων όσο και κατά τη γενικότερη ενασχόλησή τους με θέματα γραφειοκρατίας (Toytok & Karusuzoglu, 2015). Στην περίπτωση για παράδειγμα της Ελλάδας, οι αξίες που αποδείχθηκε ότι θεωρούνται κύριες και σημαντικές για τους εκπαιδευτικούς είναι *«η ελευθερία, η οικογένεια, η δικαιοσύνη, η ανιδιοτέλεια η μονιμότητα, ο αυτοέλεγχος, η υπευθυνότητα, ο σεβασμός των άλλων, η θρησκευτική πίστη, η υπομονή, η δημιουργικότητα, οι καλοί τρόποι, η αξιοκρατία και η τιμιότητα»* (Lazaridou, 2019: 244).

Ένα καίριο ερώτημα που φαίνεται να προβάλλει μέσα από τις μελέτες των αξιών των εμπλεκόμενων πλευρών στην εκπαιδευτική διαδικασία είναι σε ποιο βαθμό οι ηθικές αξίες των εκπαιδευτικών επηρεάζουν τον Διευθυντή του σχολικού οργανισμού στην άσκηση των καθηκόντων του. Στην προσπάθεια που καταβάλουν οι διευθυντές να κατανοήσουν το περιεχόμενο των αξιών των άλλων εκπαιδευτικών, καθώς και την επίδραση που πιθανόν αυτές ασκούν στις ενέργειές τους, εγείρονται ορισμένα εμπόδια. Τα πιο σημαντικά από αυτά είναι η συνέπεια, η σταθερότητα στις αξίες των εκπαιδευτικών, οι έννοιες τις οποίες οι εκπαιδευτικοί προσδίδουν στις αξίες τους, η ηλικία (και παράγοντες που σχετίζονται με αυτή), λογική με την οποία αντιλαμβάνονται τη σχολική πραγματικότητα και η ισχύς των παραπάνω αξιών (Toytok & Karusuzoglu, 2015).

Η καθημερινή αλληλεπίδραση των ατόμων σε έναν εκπαιδευτικό οργανισμό συνεπάγεται αρκετές δυσκολίες και σύμφωνα με την Feng-Feng (2016), οι Διευθυντές φαίνεται να θεωρούν απαραίτητη τη δημιουργία ενός *«ανοιχτού σχολικού κλίματος»*, έτσι ώστε να μοιραστούν με τους εκπαιδευτικούς τις αξίες τους, προς όφελος της εκπαιδευτικής μονάδας. Επιπλέον, φαίνεται πως όταν η συμπεριφορά των σχολικών Διευθυντών δε χαρακτηρίζεται από ηθικότητα, τότε αυξάνεται η αίσθηση ανησυχίας των εκπαιδευτικών και τα επίπεδα των δεξιοτήτων τους μειώνονται. Στον αντίποδα, όταν η συμπεριφορά των σχολικών Διευθυντών χαρακτηρίζεται από ηθικότητα, φαίνεται να αυξάνεται η αίσθηση απόδοσης κινήτρων των εκπαιδευτικών και η εκπαιδευτική μονάδα οδηγείται ευκολότερα σε επιτυχίες. Εν κατακλείδι, οι εκπαιδευτικοί φαίνεται πως επικροτούν την ηθική συμπεριφορά των σχολικών Διευθυντών και δηλώνουν ότι αισθάνονται ασφάλεια (Keskinkilic-Kara & Zafer-Gunes, 2017 · van Niekerk & Botha, 2017).

2.5. Σχετικές έρευνες

Ξεκινώντας με τη μελέτη των van Niekerk & Botha (2017), σε αυτή συμμετείχαν διευθυντές εκπαιδευτικοί και αποκαλύφθηκε μια κατανόηση από την πλευρά τους ότι οι προσωπικές τους αξίες αποτελούν σημαντικό θέμα. Οι συμμετέχοντες αναγνώριζαν ότι κάθε σχολείο έχει διαφορετικές ανάγκες και αξίες, ενώ συμφωνούσαν με την άποψη πως οι διευθυντές πρέπει να υιοθετούν αξίες που ταιριάζουν με το ευρύτερο περιβάλλον στο οποίο διοικούν, συμπεριλαμβανομένων φυσικά των αξιών που συμπορεύονται με την εκάστοτε νομοθεσία και τους κανόνες του εκπαιδευτικού συστήματος. Οι αξίες τις οποίες θεωρούν ουσιώδεις για την επιτυχή ολοκλήρωση των καθηκόντων τους ήταν η ειλικρίνεια, ο σεβασμός, η ακεραιότητα, η ισότητα, η πίστη, η συνοχή στο έργο τους, ο επαγγελματισμός, η λογοδοσία και η δημοκρατία. Επιπροσθέτως, θεωρούν ότι η κοινή χρήση αυτών των βασικών αξιών με τους λοιπούς εκπαιδευτικούς, μπορεί να επιτευχθεί αποτελεσματικότερα σε ένα ανοιχτό σχολικό κλίμα και με διάφορες τεχνικές, συμπεριλαμβανομένου του συχνού διαλόγου με όλες τις εμπλεκόμενες πλευρές, προκειμένου να ενισχύονται διαρκώς οι βασικές αξίες.

Όσον αφορά τώρα συγκεκριμένα το ζήτημα της συμπόρευσης με τις κυβερνητικές απαιτήσεις - δηλαδή με όσα ζητούνται από τους εκπαιδευτικούς μέσω των Αναλυτικών Προγραμμάτων Σπουδών ή των εγχειριδίων - φαίνεται από μελέτες όπως αυτή των Tal & Yinon (2002) ότι από το παρελθόν απασχολούσε τους εκπαιδευτικούς και θεωρείται μέρος του αξιακού τους συστήματος. Πιο αναλυτικά, εκπαιδευτικοί στο Ισραήλ δήλωσαν ότι η επαγγελματική τους συμπεριφορά ενίοτε απέχει από τις αξιακές προσωπικές τους προτιμήσεις.

Σε μια σύγχρονη μελέτη, αυτή των Cherkowski, Walker & Kutsyuruba (2015) στον Καναδά, διαπιστώθηκε ότι οι διευθυντές θεωρούν σημαντικό να προωθούν στα σχολεία τους, ηθικές αξίες όπως η εμπιστοσύνη. Δήλωσαν επίσης την πίστη τους πως τέτοιες αξίες θα προσέφεραν καθοδήγηση όταν έπρεπε να πάρουν δυσάρεστες αποφάσεις. Ωστόσο, διαπιστώθηκε από τους ερευνητές μια απροθυμία σε μερίδα εκπαιδευτικών, να υιοθετήσουν ηθικές αξίες και να μετατραπούν έτσι σε ηγέτες στα σχολεία τους.

Σε μια ακόμη πιο σύγχρονη μελέτη, αυτή των Keskinilic-Kara & Zafer-Gunes (2017), οι ερευνητές διαπίστωσαν ότι οι επιτυχημένοι διευθυντές

ενστερνίζονται υψηλές ηθικές αξίες, είναι επιδέξιοι, ευαίσθητοι προς διάφορα θέματα και ικανοί να ασκούν επιρροή στους συναδέλφους τους. Οι ερωτηθέντες μάλιστα, έδωσαν μεγάλη βάση στην αξιοπιστία (ως αξία που διέπει ένα άτομο), όπως επίσης και στη συμμετοχή σε δράσεις για την προληπτική αποφυγή δυσάρεστων καταστάσεων.

Το ήθος - γενικά ως αξία - φαίνεται πως όχι μόνο θεωρείται σημαντικό για τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς αλλά μπορεί να εντοπιστεί και στους εκπαιδευτές των εκπαιδευτικών (teachers' educators). Σε αυτό κατέληξαν στη μελέτη τους οι Willemse, Lunenberg & Korthagen (2005), οι οποίοι συγκεκριμένα σημείωσαν ότι η συμπεριφορά και οι στάσεις των εκπαιδευτών εκπαιδευτικών, γίνεται αντιληπτή ακόμα και μέσα από βιντεοσκοπημένες συναντήσεις.

Σε μια πολύ σύγχρονη μελέτη σχετικά με τις αξίες των εκπαιδευτικών, συμμετείχαν 227 Ιταλοί εκπαιδευτικοί και εξήχθησαν ενδιαφέροντα αποτελέσματα από τους ερευνητές Barni, Danioni & Benevene (2019). Οι αξίες των εκπαιδευτικών λοιπόν, διαπιστώθηκε και μέσα από τη μελέτη ότι παίζουν σημαντικό ρόλο στον τρόπο που εργάζονται και φαίνεται μάλιστα να ασκούν επίδραση στην αποτελεσματικότητά τους αλλά και στα κίνητρα που δίνουν στον εαυτό τους, προκειμένου να συνεχίζουν απρόσκοπτα το έργο τους. Πιο συγκεκριμένα όμως, φαίνεται πως ορισμένες από τις αξίες αυτές παίζουν λίγο μεγαλύτερο ρόλο και είναι η διάθεση στην αλλαγή και η αυτο-υπέρβαση. Μάλιστα, οι αξίες αυτές φαίνεται πως ενισχύονται όταν οι εκπαιδευτικοί δέχονται λιγότερες πιέσεις από εξωτερικούς παράγοντες.

Σε μια πολύ πρόσφατη μελέτη, η Lazaridou (2019) διαπίστωσε ότι οι εκπαιδευτικοί σημειώνουν υψηλά σκορ στην πτυχή της Ασφάλειας, της Καλοσύνης και του Οικουμενισμού, όπως και της Αυτο-κατεύθυνσης, πιθανότατα σε μια προσπάθεια να διασφαλίσουν την προσωπική και ομαδική ευημερία. Στην ίδια μελέτη, σημειώνεται ότι το ζήτημα των αξιών στην εκπαίδευση περιλαμβάνει συχνά τη σχολική ηγεσία. Κατ' επέκταση στην Ελλάδα - η οποία χαρακτηρίζεται από ένα ιδιαίτερα συγκεντρωτικό και γραφειοκρατικό εκπαιδευτικό σύστημα - ένας διευθυντής σχολικής μονάδας θα ήταν μάλλον πολύ αποδοτικότερος υιοθετώντας ένα καθοδηγητικό στυλ ηγεσίας, παρά ένα συμμετοχικό, ενστερνιζόμενος και τις αξίες που το ακολουθούν.

Στην έρευνα των Ζήση & Γιαβρίμη (2018) σχετικά με τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών υποχρεωτικής εκπαίδευσης στη Λέσβο και με αντικείμενο τη δημοκρατία και τους θεσμούς στην Ελλάδα, συμμετείχαν 400 εκπαιδευτικοί, 119 άνδρες και 281 γυναίκες. Διαπιστώθηκε μέσα από τη μελέτη ότι οι εκπαιδευτικοί διέπονται από δημοκρατικές αξίες και αρχές, ενώ θεωρούν τη δημοκρατία ως το καταλληλότερο πολίτευμα. Παρόλα αυτά, δήλωσαν ότι είναι απογοητευμένοι με τον τρόπο που η δημοκρατία λειτουργεί στη χώρα και αμφισβητούν έντονα τους θεσμούς που σχετίζονται με τη λειτουργία της. Τα αποτελέσματα θεωρήθηκαν ιδιαίτερα χρήσιμα για την περαιτέρω διερεύνηση της επίδρασης των αξιών, στην εκπαίδευση.

Στη μελέτη των Καφούση & Χαβιάρης (2015), συμμετείχαν συνολικά 48 εκπαιδευτικοί από 4 εκπαιδευτικά ιδρύματα, με διαφορετικά κοινωνικο-οικονομικά και πολιτισμικά χαρακτηριστικά. Τα αποτελέσματα μάλιστα έδειξαν ότι η συζήτηση γύρω από τις αξίες που διέπουν τους εκπαιδευτικούς, είναι ικανή να αποτελέσει το έναυσμα για προβληματισμό σχετικά με τις πιθανές αλλαγές στο μάθημα των μαθηματικών. Οι αξίες που φαίνεται να ενστερνίζονται οι εν λόγω συμμετέχοντες, είναι αυτές του ορθολογισμού σχετικά με ανάπτυξη της μαθηματικής σκέψης, ενώ η αξία της ανοικτότητας δε φαίνεται να τους καλύπτει. Επιπροσθέτως, φάνηκε να δίνεται ιδιαίτερη έμφαση στην αξία του ελέγχου.

Περνώντας σε ορισμένες μελέτες του εξωτερικού, οι van Niekerk & Botha (2017) στην έρευνά τους σε διευθυντές σχολείων της Νοτίου Αφρικής διαπίστωσαν ότι οι προσωπικές αξίες όσο και αυτές που μοιράζονται με τους άλλους στο σχολείο, αποτελούν σοβαρό θέμα. Συγκεκριμένα, οι αξίες που φάνηκε να ενστερνίζονται οι συμμετέχοντες είναι *ο σεβασμός, η τιμιότητα, η ανάληψη ευθυνών, η ισότητα, η αφοσίωση, ο επαγγελματισμός, η ακεραιότητα, η συνοχή του έργου τους και η δημοκρατία*, ενώ δόθηκε ιδιαίτερη έμφαση στην επίτευξη υγιούς κλίματος στο σχολείο. Αξίζει ωστόσο να σημειωθεί ότι οι διευθυντές δεν έδειξαν να κατανοούν τον τρόπο με τον οποίο οι αξίες μπορούν να επηρεάσουν την κουλτούρα του σχολείου και γενικά την κοινωνία έξω από αυτό.

Οι Keskinilic-Kara & Zafer-Gunes (2017) στην έρευνά τους έδειξαν ότι οι διευθυντές σχολείων θεωρούν πως αξίες όπως η αξιοπιστία και η τάση προληπτικής αποφυγής δύσκολων καταστάσεων (σημειώνεται ως προ-ενεργότητα), αποτελούν ισχυρά όπλα στη φαρέτρα των διευθυντών εκπαίδευσης, επηρεάζοντας μάλιστα και τους συναδέλφους τους. Οι Cherkowski, Walker & Kutsyuruba (2015), στην έρευνά

τους σε διευθυντές σχολείων στον Καναδά, διαπίστωσαν ότι οι αξίες που θεωρούν σημαντικότερη, είναι η εμπιστοσύνη, αφού βοηθά στην ανάληψη δυσάρεστων αποφάσεων. Τέλος, στη μελέτη των Agar et al. (2016) σε διευθυντές σχολείων και αυτή, διαπιστώθηκε ότι η σημαντικότερη ηθική αξία, είναι αυτή της φροντίδας, πέραν του τρίπτυχου των αξιών που προτάθηκε από τον Starratt (1991) (φροντίδα, δικαιοσύνη, κριτική).

Στη μελέτη των Eranil & Ozbilen (2017), ζητήθηκε από εκπαιδευτικούς δημοσίων σχολείων Δημοτικής εκπαίδευσης, να εκφράσουν την άποψή τους για τις αξίες και τη σχέση αυτών με τη δημιουργία καλού κλίματος. Αυτό που εξήχθη ως αποτέλεσμα, έδειχνε την απογοήτευση των εκπαιδευτικών για την ηθική που διέπει τους διευθυντές τους και κατ' επέκταση, την αρνητική επίδραση στο κλίμα των σχολείων στη χώρα. Η συγκεκριμένη μελέτη μάλιστα, αποδεικνύει τη σημαντική σχέση της σχολικής ηγεσίας με τη δημιουργία καλού κλίματος, όταν η πρώτη διέπεται από ηθικές αξίες τις οποίες εφαρμόζει κιόλας.

2.6. Σύνοψη κεφαλαίου

Οι αξίες λοιπόν, όπως και η ηθική, αποτελούν δύο έννοιες οι οποίες μπορούν να συσχετιστούν σε μεγάλο βαθμό με την εκπαίδευση, αφού από την αρχαιότητα έχει διατυπωθεί ότι οι μαθητές που εκπαιδεύονται από Εκπαιδευτικούς τους οποίους διέπουν δημοκρατικές αξίες και ηθικό πνεύμα, μπορούν ευκολότερα να αναπτυχθούν σε ηθικούς πολίτες, έχοντας αντίστοιχα πρότυπα. Η ηθική μάλιστα αποτελεί μέρος των αξιών που μπορούν να διέπουν ένα άτομο και όλα αυτά συνθέτουν την προσωπικότητα των ανθρώπων, η οποία μπορεί να επηρεαστεί από διάφορους παράγοντες και να διαμορφωθεί τόσο βάσει της εκπαίδευσης ενός ανθρώπου όσο και των προσπαθειών που καταβάλει το ίδιο, για να εξελιχθεί. Θεωρητικά λοιπόν, οι αξίες και η προσωπικότητα ενός ατόμου είναι πολύ πιθανό να συνδέονται, ενώ αυτό που θεωρείται βέβαιο είναι ότι η εκπαίδευση προωθεί - συνειδητά ή ασυνειδητά - μέσα από τους εκπαιδευτικούς, συγκεκριμένες αξίες, αυξάνοντας τις πιθανότητες να μεγαλώσει πολίτες με συγκεκριμένα χαρακτηριστικά, όσον αφορά τη στάση τους προς το συνάνθρωπο, την εξουσία και την κοινωνία γενικότερα. Τέλος, είναι ίσως ιδιαίτερα σημαντικό στην Πρωτοβάθμια εκπαίδευση να προβάλλονται αξίες όπως η Ελευθερία και η Αυτονομία, η Υπευθυνότητα, ο Σεβασμός στην Αξιοπρέπεια και η

Ευγένεια, αφού όταν γίνουν γνωστές από έναν μαθητή σε μικρή ηλικία, είναι πιθανότερο να υιοθετηθούν και στο μέλλον, από έναν ενήλικα πολίτη.

Κεφάλαιο 3^ο: Ο ρόλος της Προσωπικότητας και τα χαρακτηριστικά της - Η σημασία της στην εκπαίδευση

3.1. Εξηγώντας τον όρο «Προσωπικότητα»

Η «*Προσωπικότητα*» είναι μία βασική διάσταση των ατόμων, η οποία μάλιστα έχει μελετηθεί αρκετά από την επιστήμη της Ψυχολογίας. Από την πλειοψηφία των ερευνητών, η έννοια ορίζεται ως *«το σύνολο των νοητικών, σωματικών, συναισθηματικών και κοινωνικών χαρακτηριστικών ενός ανθρώπου, ο δυναμικός συνδυασμός των οποίων συντελεί ώστε, κάθε άνθρωπος, να είναι μοναδικός»* (Κάντας, 1995). Παρά το γεγονός ότι σημειώνονται διαφορές ανάμεσα στις προσεγγίσεις των ερευνητών, όλες οι θεωρητικές τοποθετήσεις πλέον συγκλίνουν στη διαπίστωση ότι η αλληλεπίδραση γενετικών και περιβαλλοντικών παραγόντων, είναι αυτή που οδηγεί στη διαμόρφωση της προσωπικότητας. Κάθε άνθρωπος λοιπόν, με βάση τη δυναμική αλληλεπίδραση μεταξύ των βιολογικών του καταβολών και των επιδράσεων του περιβάλλοντος - οικογενειακού, πολιτισμικού, εθνικού και ευρύτερου κοινωνικού - διαμορφώνει ένα συγκεκριμένο τύπο προσωπικότητας (Jurczak & Jurczak, 2015).

Η έννοια του «*Εαυτού*», είναι συμπληρωματική στην έννοια της «*Προσωπικότητας*» και μαζί με αυτή θα είναι καλό να παρουσιάζονται και οι έννοιες της «*Αυτογνωσίας*» και της «*Αυτοεκτίμησης*». Ένας γενικά αποδεκτός ορισμός για την έννοια του εαυτού, είναι *«ο τρόπος με τον οποίο ένας άνθρωπος, αντιλαμβάνεται τον εαυτό του»* (Κάντας, 1995). Η ευρέως γνωστή ρήση του Σωκράτη «*Γνώθι σαυτόν*», δηλαδή να γνωρίζει κάποιος τον εαυτό του, στην ουσία εκφράζει το θεμέλιο λίθο αυτού που σήμερα έχει επικρατήσει με τον όρο «*Συναισθηματική Νοημοσύνη*» (Emotional Intelligence, E.I.) ή αλλιώς να αντιλαμβάνεται κανείς τα συναισθήματα που γεννώνται μέσα του, κοινώς να έχει αυτοεπίγνωση, υπό την έννοια της διαρκούς προσοχής του προς τις εσωτερικές του καταστάσεις (Σάλτας, 2009).

Συμπληρωματικά, «*Αυτογνωσία*» (ή αυτεπίγνωση) σημαίνει «*η αντίληψη ενός ατόμου για τη διάθεσή του, καθώς και οι σκέψεις του σχετικά με αυτή τη διάθεση*» (Κατερέλος, 1999). Οι άνθρωποι που διαθέτουν αρκετά υψηλή αυτογνωσία, αντιμετωπίζουν τα συναισθήματά τους με τρόπο που να ενισχύουν άλλα χαρακτηριστικά της προσωπικότητάς τους: όπως το να είναι αυτόνομοι και σίγουροι για τα όριά τους, να έχουν καλή ψυχική υγεία και να υιοθετούν μια θετική στάση απέναντι στη ζωή. Από την άλλη, όταν βρίσκονται σε κακή διάθεση, δεν τη μεταδίδουν και ούτε κατακυριεύονται από αυτή. Το αποτέλεσμα είναι να απαλλάσσονται από αυτή γρηγορότερα (Ματσαγγούρας, 2002). Η συναισθηματική αυτογνωσία ολοκληρώνεται με την ικανότητα του ατόμου να σχηματίζει μια συνολική εικόνα για τον εαυτό του, δηλαδή να σχηματίζει μια αντίληψη για τον ίδιο του τον εαυτό, τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά του γνωρίσματα, το σώμα του, την κοινωνική του συμπεριφορά, τις ακαδημαϊκές ή επαγγελματικές του επιδόσεις, τις υποχρεώσεις του κ.ά. (Σάλτας, 2009).

Επομένως, κάθε άτομο καταλήγει να σχηματίζει μια γενική αξιολόγηση για τον εαυτό του, η οποία αποκαλείται «*Αυτοεκτίμηση*». Το στοιχείο αυτό εκφράζει την αξία που δίνει ένα άτομο στον εαυτό του και αποτελεί μια συνολική, συναισθηματική κυρίως στάση για τον ίδιο, η οποία μπορεί να είναι είτε θετική είτε όμως και αρνητική. Εξαρτάται από δύο παράγοντες (Ματσαγγούρας, 2002):

1. Αφενός, από τη διαφορά μεταξύ των τριών εαυτών (τον «*πραγματικό εαυτό*», δηλαδή αυτό που είναι ένα άτομο, τον «*επιθυμητό εαυτό*», δηλαδή αυτό που θα ήθελε να είναι το άτομο και τον «*ιδεώδη εαυτό*», δηλαδή αυτό που το άτομο νομίζει ότι θα έπρεπε να είναι)
2. αφετέρου, από τη συνειδητοποίηση της διαφοράς ανάμεσα στους τρεις εαυτούς

Παρόλο που η σχέση ανάμεσα στην αυτοεκτίμηση και την αυτοαντίληψη δεν έχει ακόμη εξακριβωθεί με σαφήνεια, πιστεύεται ότι η αντίληψη την οποία έχει το άτομο για τις επιδόσεις και τις ικανότητές του σε διάφορες δεξιότητες και χαρακτηριστικά - που το ίδιο θεωρεί σημαντικά - αποτελούν ένα βασικό παράγοντα διαμόρφωσης της αυτοεκτίμησης. Μέσα από όλα τα παραπάνω λοιπόν, ένα άτομο σχηματίζει την προσωπικότητά του (Σάλτας, 2009).

3.2. Προσωπικότητα των εκπαιδευτικών - Θετικά στοιχεία χαρακτήρα

Με απλά λόγια, η προσωπικότητα θα μπορούσε να θεωρηθεί το σύνολο των εσωτερικών χαρακτηριστικών (δηλαδή μη-εμφανισιακά) ενός ανθρώπου, τα οποία προσδιορίζουν τον τρόπο με τον οποίο αντιδρά, κοινώς κατά πόσο διαθέτει αυτοέλεγχο απέναντι σε ερεθίσματα που δέχεται, αν έχει αυτοπεποίθηση, αν είναι κοινωνικό (και σε τι βαθμό) ή αν προσαρμόζεται εύκολα σε καταστάσεις και αρκετά ακόμα (Ανδρεαδάκης, 2009). Ερχόμενοι στους εκπαιδευτικούς, αυτοί αποτελούν τα κατ' εξοχήν άτομα που επωμίζονται τη διαχείριση των κοινωνικών ομάδων των μαθητών, ακόμη και αν κάποια μέλη αυτών των ομάδων προχωρούν ενίοτε σε πρωτοβουλίες για την ανάληψη της αυτονομίας τους. Ωστόσο, σχεδόν κανένας εκπαιδευτικός δεν προετοιμάζεται κατά τη διάρκεια των σπουδών του με τρόπο που να μπορεί να διαχειρίζεται τις παιδαγωγικές σχέσεις εντελώς αποτελεσματικά. Κατά συνέπεια, αρκετοί εκπαιδευτικοί αποτυγχάνουν στη διαχείριση δύσκολων καταστάσεων με μαθητές, καθώς έρχεται αντιμέτωπος με καταστάσεις που τον επηρεάζουν ψυχολογικά σε μεγάλο βαθμό (Κοντάκος, 2009).

Έχει διαπιστωθεί μάλιστα ότι, η στάση ενός εκπαιδευτικού (αλλά και γενικά, κάθε εργαζομένου) απέναντι σε διάφορες καταστάσεις, σχετίζεται τόσο με την προσωπικότητά του όσο φυσικά και με τις μεθόδους που χρησιμοποιεί προκειμένου να φέρει αποτελεσματικά εις πέρας τις υποχρεώσεις του. Μπορεί λοιπόν κανείς να υποθέσει ότι υπάρχουν είτε γνωρίσματα του χαρακτήρα κάθε εκπαιδευτικού είτε συμπεριφορές, οι οποίες είναι ικανές να βελτιώσουν τη στάση του. Έτσι θα δούμε καταρχήν τα προτερήματα και στη συνέχεια τους ρόλους, που ο εκπαιδευτικός θα όφειλε να έχει, με σκοπό τη βελτίωσή του (Jurczak & Jurczak, 2015).

Κύριο καθήκον των εκπαιδευτικών, είναι να διαχειρίζονται τη μαθητική τους ομάδα. Ακόμη και αν αυτή επιδιώκει την αυτοβουλία, με ελεγχόμενο και συναινετικό τρόπο ή επιθυμεί την ανάληψη πρωτοβουλιών, ο εκπαιδευτικός είναι υπεύθυνος των δραστηριοτήτων τους. Ωστόσο, το γεγονός ότι τα συγκεκριμένα ζητήματα αποτελούν υποχρεώσεις και ευθύνες του εκπαιδευτικού, δεν συνεπάγεται ότι ο ίδιος τα εφαρμόζει πάντα, αφού δεν είναι δεδομένο και αδιαμφισβήτητο ότι οι εκπαιδευτικοί είναι πάντα καλά προετοιμασμένοι για να τα υλοποιήσουν. Η ελλιπής προετοιμασία τους, η ψυχολογία και γενικότερα η κοινωνικότητα και η πνευματικότητα κάθε εκπαιδευτικού, αποτελούν τους παράγοντες εκείνους που θα καθορίσουν την

εκπαιδευτική σχέση τους με τους μαθητές και την αποτελεσματική διεκπεραίωση των εκπαιδευτικών υποχρεώσεων και στόχων (Κλωνάρη, 2007).

Η προσωπικότητα του εκπαιδευτικού λοιπόν, είναι αυτή που καθορίζει τη μεθοδολογία την οποία εν τέλει θα επιλέξει να εφαρμόσει κατά τη διδακτική διαδικασία και κατ' επέκταση θα προδιαθέσει και θα προκαλέσει ανάλογα μαθησιακά αποτελέσματα στους μαθητές του. Επομένως, γίνεται εύκολα αντιληπτό ότι ορισμένα στοιχεία του χαρακτήρα του και αλλαγές της προσωπικότητάς του, παρουσιάζουν τη δυναμική να βελτιώσουν - ή αντίθετα να αποδυναμώσουν - το εκπαιδευτικό αποτέλεσμα (Γαλάνης, 2002).

Η προσωπικότητα του εκπαιδευτικού και η διαχείριση της επικοινωνίας στην τάξη - σύμφωνα πάντα με αποτελέσματα μελετών στα αντικείμενα της Διδακτικής, της Παιδαγωγικής και της Ψυχολογίας - διαδραματίζουν σημαντικό ρόλο στο να νιώθουν καλά τα παιδιά και οι έφηβοι μέσα στο σχολείο και να εξελίσσονται (Σάλτας, 2009). Η στάση ενός εκπαιδευτικού προς τους μαθητές του, εξαρτάται κατά ένα μεγάλο μέρος από τα προτερήματα του ίδιου - κοινώς, στοιχεία του χαρακτήρα του - γεγονός που πραγματικά βοηθά πολύ τη διδασκαλία και τη διάδραση μέσα στην τάξη. Ενδεικτικά, θα μπορούσε κανείς να παραθέσει μια λίστα από προτερήματα, τα οποία κρίθηκε ότι συστήνουν την προσωπικότητα ενός ολοκληρωμένου εκπαιδευτικού και συνθέτουν αυτό που αναφέρεται ως «καλός δάσκαλος» (Κοντάκος, 2009):

A. Θα πρέπει να είναι (συνδυαστικά ή μεμονωμένα):

- καλός, αξιαγάπητος, φιλικός με τους μαθητές και τους γονείς, ευαίσθητος απέναντι σε ορισμένα θέματα και φυσικά, προσιτός
- εξαιρετικός παρατηρητής, ενημερωμένος για όσα λαμβάνουν χώρα στην τάξη και προσεκτικός ακροατής
- υπομονετικός με τα παιδιά, ήρεμος αλλά με ζωντάνια και ευελιξία στις αποφάσεις που παίρνει ή τις μεθόδους που εφαρμόζει
- ακέραιος ως χαρακτήρας
- με κατανόηση αλλά ταυτόχρονα κατανοητός σε όσα μεταδίδει
- σύγχρονος και χωρίς προκαταλήψεις
- ρεαλιστής της δικής του επαγγελματικής φιλοσοφίας, καθώς και των προσδοκιών του
- υπεύθυνος, συνετός, μεθοδικός, συστηματικός και καλά προετοιμασμένος για το περιεχόμενο της δουλειάς του

- ικανός ομιλητής, με καθαρή, δυνατή και εκφραστική φωνή
- ακριβής στα λεγόμενά του, επιτυχημένος και επιδέξιος (ειδικά στη χρήση νέων τεχνολογιών)

B. Θα πρέπει να διαθέτει (συνδυαστικά ή μεμονωμένα):

- επάρκεια επαγγελματική, γλωσσική, πολιτιστική και παιδαγωγική
- ικανότητα να σχεδιάζει και να οργανώνει αποτελεσματικά το μάθημα αλλά και τις δραστηριότητες εκτός τάξης
- πείρα, αυτοπεποίθηση, αυτοεκτίμηση, ισχυρό «εγώ» και άνεση (ιδιαίτερα σημαντικά στοιχεία ενός χαρακτήρα)
- θετική στάση για τη θέση του εκπαιδευτικού στην κοινωνία
- συναισθηματική ωριμότητα (να αποφεύγει τον ανώφελο ανταγωνισμό, τη λογομαχία και την πρόκληση αναστάτωσης)
- αντοχή, φαντασία, ενθουσιασμό, χιούμορ (να γελά ακόμα και με τον εαυτό του αλλά ποτέ εις βάρος των παιδιών)

C. Δεν πρέπει ποτέ να είναι:

- κακοδιάθετος, απογοητευμένος και μεροληπτικός
- υπερβολικά κριτικός, λογοκρίνοντας τη δουλειά των παιδιών
- δύσπιστος, επιθετικός και ειρωνικός
- εκνευρισμένος χωρίς λόγο
- αυστηρός λάτρης της πειθαρχίας, αυταρχικός, απόλυτος

3.3. Η προσωπικότητα των εκπαιδευτικών ως εμπόδιο στην εξέλιξη

Μια βασική κατηγορία φραγμών στην απόκτηση γνώσεων - πέρα από αυτή που σχετίζεται με τις προϋπάρχουσες γνώσεις των εκπαιδευτικών - είναι αυτή που προκύπτει από παράγοντες της προσωπικότητας κάθε εκπαιδευτικού. Σε αυτή την περίπτωση, το πρόβλημα δεν εντοπίζεται στην προϋπάρχουσα γνώση εξαιτίας της οποίας παρεμποδίζεται η μάθηση αλλά η ανικανότητα ενός εκπαιδευτικού ή η άρνηση για πρόσθετη μάθηση. Το γεγονός αυτό ενδεχομένως να οφείλεται σε παράγοντες που θεωρούνται σταθερά χαρακτηριστικά της προσωπικότητας ενός ατόμου, όπως συναισθηματικές εκδηλώσεις αρνητικής αυτοεικόνας και εμμονή σε μερικές εξ αυτών (Jones, 2004 · Marshall, 2011).

Ωστόσο, το παραπάνω γεγονός είναι πιθανό να οφείλεται σε παράγοντες που προσδιορίζονται «καταστασιακά» (δηλαδή να οφείλεται σε συγκεκριμένες

καταστάσεις και να εξαρτάται από συναισθηματικές μεταβλητές). Έναν τέτοιο συναισθηματικό παράγοντα, αποτελεί το άγχος. Πρόκειται για ένα φαινόμενο που παρουσιάζεται με διάφορες μορφές και αποτελείται από δύο βασικά στοιχεία που αναλύονται στη συνέχεια (Μητσιοπούλου & Βεκύρη, 2011):

- i. αφενός αποτελείται από το φόβο για τις εξωτερικά επιβεβλημένες απαιτήσεις, οι οποίες συχνά λαμβάνονται ως απειλές
- ii. αφετέρου, αποτελείται από την ανησυχία για την ικανότητα ανταπόκρισης σε αυτές τις απαιτήσεις, η οποία στην ουσία αντιπροσωπεύει την έλλειψη αυτοεκτίμησης του ατόμου

Έτσι, ο φόβος της αποτυχίας αποτελεί ένα ισχυρό εμπόδιο (φραγμό), δεδομένου ότι η αποτυχία μπορεί να προκαλέσει συναισθηματικό πόνο ή αίσθηση ντροπής. Επιπροσθέτως, σε περίπτωση που ο εκπαιδευτικός έχει χαμηλή αυτοεικόνα, είναι πολύ πιθανό να υποφέρει από το γεγονός ότι δε θα μπορεί να δει καθαρά τις πηγές από τις οποίες θα αντλήσει βοήθεια είτε αυτές προέρχονται από το περιβάλλον του είτε από τον ίδιο (Μητσιοπούλου & Βεκύρη, 2011). Αυτό είναι το σημείο όπου υπεισέρχονται τα χαρακτηριστικά της προσωπικότητας ενός «καλού εκπαιδευτικού», αφού υπάρχουν περιπτώσεις που απαιτείται ενημέρωση και επιμόρφωση προκειμένου να αποκτήσουν γνώσεις χρήσιμες για τη διευκόλυνση της διαδικασίας διδασκαλίας (η χρήση των Τεχνολογιών Πληροφορικής & Επικοινωνίας, ΤΠΕ, είναι ένα από τα πλέον χαρακτηριστικά παραδείγματα φόβου, κυρίως στις αρχές του αιώνα αλλά και κατά τις διάφορες τεχνολογικές αναβαθμίσεις στην εκπαίδευση, εξαιτίας της ανεπάρκειας που αισθάνονται πολλοί εκπαιδευτικοί, απέναντι στις νεότερες γενιές). Σε αυτές τις περιπτώσεις, η υποστήριξη από φορείς εκπαίδευσης κρίνεται αναγκαία και μπορεί να συμβάλλει καθοριστικά στην αύξηση της αυτοπεποίθησης (Jones, 2004 · Βαγγελάτος, Φώσκολος & Κομνηνός, 2011).

Ο φόβος της αβεβαιότητας αποτελεί μια πρόσθετη πηγή συναισθηματικής δυσκολίας και φυσικά λειτουργεί ως εμπόδιο. Ένας εκπαιδευτικός που αντιμετωπίζει την αβεβαιότητα με φόβο, συνηθίζει να αποφεύγει τις ασαφείς καταστάσεις ή εκείνες όπου η πιθανότητα επιτυχίας δε μπορεί να προσεγγιστεί με σαφήνεια. Επιπροσθέτως, τα άτομα αυτά δε συνηθίζουν να δοκιμάζουν κάτι προκειμένου να δουν αν μπορεί να πετύχει, γιατί είναι πεπεισμένοι ότι - ακόμα και αν πετύχει - οι λόγοι που συνέβη δε θα καταστούν ποτέ κατανοητοί για τους ίδιους. Τέτοια άτομα προσδίδουν σημαντικά μεγάλη έμφαση στο άγνωστο και το ρόλο που παίζει σε μια κατάσταση, με

αποτέλεσμα να μην ξεκινούν την εξερεύνηση οποιουδήποτε σημείου του (Marshall, 2011). Ερχόμενοι ξανά στην περίπτωση των ΤΠΕ, η εισαγωγή και χρήση τους στα σχολεία, δεν αποτελεί απλά μια καινοτομία τεχνολογικής φύσεως αλλά και μια καινοτομία παιδαγωγικής φύσεως, αφού μέσα από αυτή ενισχύονται οι διαδικασίες της συνεργασίας και της δικτύωσης, η προσωποποιημένη μάθηση και η συμμετοχική, ανοίγοντας νέους ορίζοντες. Ο φόβος λοιπόν, ως χαρακτηριστικό της προσωπικότητας, δε βοηθάει στην εξέλιξη μέσω μάθησης (Μητσιοπούλου & Βεκύρη, 2011).

Είναι γεγονός ότι ο ρόλος του εκπαιδευτικού αλλάζει διαρκώς και ο ίδιος μετατρέπεται περισσότερο σε άτομο που πρέπει να διευκολύνει τη μάθηση. Οι διαδικασίες δηλαδή που αφορούν τη διδασκαλία και τη μάθηση, μεταβάλλονται, χωρίς ωστόσο το τελικό αποτέλεσμα της όλης διεργασίας να είναι καθορισμένο εκ των προτέρων. Το άγχος/στρες από την όλη κατάσταση ή το ιδιαίτερα χαμηλό γνωστικό υπόβαθρο, μπορούν να οδηγήσουν σε δύο καταστάσεις (Μπίκος & Τζιφόπουλος, 2011):

- a) είτε ο εκπαιδευτικός δε θα καταβάλει προσπάθεια να διεκπεραιώσει τα καθήκοντά του
- b) είτε αντίθετα, θα προσπαθεί υπερβολικά πολύ

Στη δεύτερη περίπτωση, ο εκπαιδευτικός πραγματοποιεί μια - περισσότερο ή λιγότερο - απεγνωσμένη προσπάθεια να συμβαδίσει με την κατάσταση, δηλαδή να οδηγηθεί σε μια λύση και δεν επιτρέπει στις καταστάσεις να «επωάζονται» ή να συμβαίνουν με τη φυσιολογική τους ροή. Αυτή η υπερπροσπάθεια, προέρχεται πολλές φορές από την ίδια αιτία η οποία εξηγεί και την υπερβολικά μικρή προσπάθεια. Όταν λοιπόν ένας εκπαιδευτικός καλείται να αντιμετωπίσει μια απαιτητική κατάσταση - εφόσον χαρακτηρίζεται από κάποιον από τους προαναφερθέντες παράγοντες - δεν είναι καθόλου απίθανο να αναπτύξει μηχανισμούς αυτοάμυνας, όπως για παράδειγμα την «εκλογίκευση» ή τον «αρνητισμό» (Μπίκος & Τζιφόπουλος, 2011).

Με την πρώτη, περιγράφεται μια αυθόρμητη κατασκευή δικαιολογιών, προκειμένου τα άτομα να δικαιολογήσουν αυτό που θέλουν να κάνουν ή πιστεύουν (πείθοντας τους αυτούς τους) ότι αυτά είναι τα «πραγματικά» κίνητρα πίσω από τις πράξεις ή τις αντιλήψεις τους. Σχετικά με τον δεύτερο μηχανισμό (αυτόν του

αρνητισμού), να σημειωθεί αρχικά ότι διαφέρει από την «αδιαφορία» και οδηγεί το άτομο στο να θεωρεί κάθε προτροπή ως απειλή, η οποία εν τέλει θα του προκαλέσει προβλήματα, με αποτέλεσμα το «όχι» (άρνηση) να αποτελεί την προτιμότερη αντίδραση. Επομένως, γίνεται λόγος για ένα ακραίο είδος αντι-συνεργατικής στάσης, μέσω της οποίας επιδιώκεται η αποφυγή των δυσκολιών και αποτελεί στοιχείο του χαρακτήρα τέτοιων ατόμων (Μπίκος & Τζιφόπουλος, 2011).

3.4. Μοντέλα που σχετίζονται με την προσωπικότητα

Όπως σημειώθηκε πιο πάνω, η προσωπικότητα αποτελεί «ένα συνδυασμό σταθερών ψυχολογικών και διακριτών χαρακτηριστικών» για κάθε άτομο, με τα οποία διαμορφώνεται η μοναδικότητα της συμπεριφοράς του. Αυτή μπορεί να περιλαμβάνει διάφορα συναισθήματα (για παράδειγμα φόβο) αλλά και στάσεις απέναντι σε διάφορα γεγονότα, όπως για παράδειγμα αυτοπεποίθηση ή δισταγμό, ενώ περιλαμβάνει και κοινωνικά χαρακτηριστικά, όπως εξωστρέφεια (Κατερέλος, 1999 · Σάλτας, 2009 · Ανδρεαδάκης, 2009 · Jurczak & Jurczak, 2015). Δύο πολύ γνωστά μοντέλα που χρησιμοποιούνται ευρέως από τους ερευνητές, είναι αυτό της «Κύριας Αυτο-αξιολόγησης» και αυτό των «Πέντε Μεγάλων Παραγόντων» (Big Five Inventory questionnaire), με το δεύτερο μάλιστα να χρησιμοποιείται στην παρούσα εργασία για την εξαγωγή συμπερασμάτων σχετικά τους εκπαιδευτικούς. Γενικά, τα εργαλεία που μπορεί κανείς να χρησιμοποιήσει για την αποτύπωση της προσωπικότητάς του, είναι αρκετά (DiSC assessment, HEXACO, Revised NEO Inventory etc.) δίνοντας στους ερευνητές μια ποικιλία επιλογών.

Το μοντέλο της «Κύριας Αυτο-αξιολόγησης»

Στο μοντέλο αυτό εξετάζονται 7 παράμετροι της προσωπικότητας ενός ατόμου. Συγκεκριμένα, εξετάζονται οι (Rohner & Ali, 2017):

1. Έδρα ελέγχου: πρόκειται για την πεποίθηση που διατηρεί κάθε άτομο σχετικά με τον βαθμό στον οποίο τα γεγονότα της ζωής του βασίζονται σε δικές του πράξεις και συμπεριφορές ή στην επίδραση εξωτερικών παραγόντων (ή της τύχης)
2. Εσωστρέφεια και εξωστρέφεια: αφορά το βαθμό στον οποίο ένα άτομο θεωρείται κοινωνικό ή όχι

3. Αυτοεκτίμηση: πρόκειται για τη συνολική «αξία» που αποδίδει ένα άτομο στον εαυτό του, όσον αφορά τις στάσεις, τις αξίες και τις πεποιθήσεις του, τις οποίες στηρίζει στις μοναδικές του εμπειρίες
4. Επιθυμία για επίτευξη αναγκών: πρόκειται για την ικανοποίηση των αναγκών, έτσι όπως αυτή προκύπτει μέσα από την πυραμίδα του Maslow
5. Μέθοδοι επίλυσης προβλημάτων: αφορά τη συλλογή και αξιολόγηση πληροφοριών για την αντιμετώπιση δυσκολιών και η οποία μπορεί να γίνεται με βάση τη λογική, το συναίσθημα ή τη διαίσθηση
6. Διάσταση της ιεραρχίας: είναι ο βαθμός στον οποίο ένα άτομο θεωρεί πως η ιεραρχία και η κοινωνική θέση, πρέπει να υπάρχουν στα συστήματα των κοινωνιών και τους οργανισμούς
7. Νευρωτισμός: είναι ο βαθμός στον οποίο ένα άτομο αντιμετωπίζει με αρνητισμό τις καταστάσεις που συναντά (*Τύπος Α: αγχώδες, Τύπος Β: ήρεμο*)

Το μοντέλο των «Πέντε Μεγάλων Παραγόντων»

Στο μοντέλο αυτό εξετάζονται 5 παράγοντες οι οποίοι θεωρείται πως καθορίζουν την προσωπικότητα των ατόμων. Συγκεκριμένα, εξετάζονται οι (Balguiu, 2018):

1. Εξωστρέφεια: πρόκειται για το βαθμό στον οποίο ένα άτομο είναι κοινωνικό, πρόσχαρο, ομιλητικό και άνετο, με την επικοινωνία προς άλλους ανθρώπους
2. Προσήνεια: πρόκειται για το βαθμό στον οποίο ένα άτομο μπορεί να δημιουργεί καλές σχέσεις με τους γύρω του, να συνεργάζεται αρμονικά, να εμπιστεύεται τους άλλους και να συγχωρεί
3. Ευσυνειδησία: πρόκειται για το βαθμό στον οποίο ένα άτομο επιδεικνύει υπευθυνότητα και συνέπεια, είναι επίμονο και θέτει ως προσανατολισμό του, την επιτυχία σε αυτά που πράττει
4. Συναισθηματική σταθερότητα (Νευρωτισμός): είναι ο βαθμός στον οποίο ένα άτομο δε βιώνει ακραίες συναισθηματικές μεταβολές, είναι ήρεμο και νιώθει ασφάλεια
5. Δεκτικότητα στην εμπειρία: είναι ο βαθμός στον οποίο ένα άτομο διαθέτει πλήθος ενδιαφερόντων αλλά παράλληλα είναι δημιουργικό και πρόθυμο να δεχτεί νέες προκλήσεις

3.4.1. Η πρακτική εφαρμογή των «Πέντε Μεγάλων Παραγόντων»

Η επίτευξη συναίνεσης για τον καθορισμό των «*Πέντε Μεγάλων Παραγόντων*» που ορίζουν μια προσωπικότητα, είχε σημαντικές επιπτώσεις στην επιστήμη της Ψυχολογίας, όπως και όλων των επιστημών που συνδέονται με αυτή (Salgado, 2003). Αυτό επέτρεψε την ανάπτυξη θεωρητικά τεκμηριωμένων και ενήμερων αξιολογήσεων των προσωπικοτήτων (κυρίως των εργαζομένων), γεγονός που τείνει να προσδίδει υψηλότερη εγκυρότητα από τα εργαλεία που κατασκευάστηκαν για την αξιολόγηση της προσωπικότητας (Personality Assessment), χωρίς όμως να στηρίζονται σε μια προϋπάρχουσα θεωρία. Οδήγησε επίσης σε υψηλότερη συγκέντρωση της προσοχής στις δομές που μετρούνται από τις αξιολογήσεις προσωπικότητας, αντί να εφαρμόζονται σε αυτές, μη-ισχύουσες και γενικές «*ετικέτες*» (χαρακτηρισμοί). Τέλος, οδήγησε στη θεωρητικά ενήμερη ταξινόμηση και ομαδοποίηση, των φαινομενικά ασύγκριτων χαρακτηριστικών της προσωπικότητας, τα οποία αποκάλυψαν - σε πρακτικό επίπεδο - σημαντικές σχέσεις με κριτήρια που δεν εμφανίζονταν όταν εξετάζονταν μόνο οι εξαιρετικά στενές διαστάσεις της προσωπικότητας (Barrick, Mount & Judge, 2001).

Η - πρακτικά σημαντική - υιοθέτηση των «*Πέντε Μεγάλων Παραγόντων*», αποδείχθηκε γρήγορα μετά την οριστικοποίησή τους, μέσα από μετα-αναλύσεις οι οποίες έλαβαν χώρα στις αρχές της δεκαετίας του '90, παρουσιάζοντας ισχυρές αποδείξεις για την ικανότητα των χαρακτηριστικών μιας προσωπικότητας να προβλέπουν σε σημαντικό βαθμό την εργασιακή απόδοση (Barrick & Mount, 1991 · Tett, Jackson & Rothstein, 1991). Από τότε, οι «*Πέντε Μεγάλοι Παράγοντες*» έχουν συνδεθεί προσφέροντας αξιοπιστία, με πλήθος άλλων κοινωνικών φαινομένων, όπως για παράδειγμα την επιτυχημένη καριέρα (Ng et al., 2005), την εργασιακή ικανοποίηση, την ηγετική φυσιογνωμία (Judge, Heller & Mount, 2002), τις ακαδημαϊκές επιδόσεις σε Β'βάθμια και Γ'βάθμια εκπαίδευση (Schneider & Preckel, 2017), όπως επίσης με μεταβλητές υγειονομικού ενδιαφέροντος (κάπνισμα, κατανάλωση αλκοόλ και μακροζωία) (Friedman & Kern, 2014).

Μάλιστα, όσον αφορά συγκεκριμένα τις συσχετίσεις που προέκυψαν μεταξύ των χαρακτηριστικών της προσωπικότητας (Personality Traits) και των εργασιακών επιδόσεων (Job Performance), φάνηκε να ποικίλουν, πιάνοντας ένα ευρύ φάσμα επαγγελμάτων. Η συστηματική συγκέντρωση αποδεικτικών στοιχείων της πρακτικής σημασίας των χαρακτηριστικών της προσωπικότητας, βοήθησε στη γενικότερη

ενίσχυση των «μη-γνωστικών δεξιοτήτων» των ατόμων, ένα κομμάτι των επιστημών της Ψυχολογίας, της Παιδαγωγικής και των Οικονομικών, το οποίο είχε αρχίσει να αναπτύσσεται ραγδαία, επί σειρά ετών (Heckman, Humphries & Kautz, 2014 · Klassen et al., 2018).

3.5. Παράγοντες που διαμορφώνουν την προσωπικότητα

Σύμφωνα και με τον Πιπερόπουλο (2005), η προσωπικότητα των ατόμων εξελίσσεται και διαμορφώνεται μέσα από την αλληλεπίδραση των παραγόντων της κληρονομικότητας, της προσωπικής επιθυμίας και του περιβάλλοντος στο οποίο διαβιούν τα άτομα. Με την κληρονομικότητα υποδηλώνονται όλες εκείνες οι βιολογικές παράμετροι που μεταβιβάζονται στα άτομα μέσα από τους γονείς, κοινώς, των χρωμοσωμάτων. Ο άνθρωπος δεν κληρονομεί έτοιμα, διαμορφωμένα σωματικά, πνευματικά ή ψυχικά χαρακτηριστικά από την οικογένεια ή τους προγόνους του αλλά μεταβιβάζονται σε αυτόν «δυνατότητες», με τις οποίες - και σε συνδυασμό με άλλους παράγοντες - μπορεί να διαμορφώσει τα λεγόμενα «βιολογικά χαρακτηριστικά» της προσωπικότητάς του.

Ο βαθμός στον οποίο θα αναπτυχθούν ορισμένα από αυτά τα βιολογικά χαρακτηριστικά, εξαρτάται από την ισχύ των βιολογικών τους καταβολών, καθώς και από την ευεργετική ή μη, επίδραση του περιβάλλοντος όπου ζει (για παράδειγμα, το ύψος ενός ανθρώπου εξαρτάται μεν από τις βιολογικές του παραμέτρους αλλά παίζει ρόλο επίσης η διατροφή και η άθληση). Το ίδιο όμως ισχύει και για τα πνευματικά χαρακτηριστικά της προσωπικότητάς του. Παρόμοια, αυτά δεν είναι καθορισμένα εκ των προτέρων αλλά μεταλλάσσονται (ενισχύονται ή αποδυναμώνονται) αναλόγως του βαθμού στον οποίο καλλιεργούνται (Πιπερόπουλος, 2005).

Επιπροσθέτως, το περιβάλλον όπου ζει κάθε άτομο επιδρά - είτε άμεσα είτε έμμεσα - στις στάσεις και αντιλήψεις του, διαμορφώνοντας αντιστοίχως την προσωπικότητά του. Σύμφωνα με τους Nieken & Stormer (2010), με τον όρο «αγωγή» αντιπροσωπεύεται το σύνολο των επιδράσεων που ασκούνται σε ένα άτομο, ιδιαίτερα μικρής ηλικίας και συνδράμει στη μεταβολή σωματικών και ψυχικών χαρακτηριστικών, των ιδεών και των δεξιοτήτων που αναπτύσσει.

Μάλιστα, το περιβάλλον θα μπορούσε να διακριθεί σε άψυχο και έμψυχο, ως παράγοντας διαμόρφωσης της αγωγής. Για παράδειγμα, το φυσικό περιβάλλον

(κλίμα, περιοχή κ.ά.) στο οποίο ζει ένα άτομο, καθώς και το τεχνητό (υποδομές, τεχνολογικές δυνατότητες και τα διάφορα μέσα που διατίθενται), αποτελούν τις συνθήκες διαβίωσης όπου εξελίσσεται, επιδρούν στη συμπεριφορά του και διαμορφώνουν την προσωπικότητά του. Χαρακτηριστικό παράδειγμα αποτελούν οι άνθρωποι που ζούνε σε περιοχές με διαφορετικό κλίμα (όπως στη βόρεια και νότια Ευρώπη), όπου αυτοί των ψυχρότερων περιοχών παρουσιάζουν σημαντικά διαφοροποιημένα χαρακτηριστικά προσωπικότητας από όσους μεγάλωσαν σε πιο θερμές (Σερδάρης, 2002).

Από την άλλη, το έμψυχο περιβάλλον - δηλαδή η κοινωνία των ανθρώπων - προφανώς και ασκεί επίδραση στη διαμόρφωση της προσωπικότητά τους. Στην πιο ευαίσθητη ηλικία ενός ατόμου, την παιδική, μέσα από τη γλώσσα και τα σύμβολα που αυτό δέχεται, επικοινωνεί στενά με τους γύρω του (οικογενειακό και άλλο κοινωνικό περιβάλλον), δεχόμενο πλήθος ερεθισμάτων που διαμορφώνουν την προσωπικότητά του (Σερδάρης, 2002).

Κλείνοντας, η προσωπική επιθυμία αποτελεί έναν παράγοντα που πηγάζει ξεκάθαρα από το ίδιο το άτομο και αντιπροσωπεύει το βαθμό στον οποίο ένα άτομο επιθυμεί να εξελίσσεται και να προχωρά με επιτυχία. Κοινώς, το ίδιο το άτομο είναι ένας βασικός παράγοντας που παρεμβαίνει ανάμεσα στις επιδράσεις της κληρονομικότητας και του περιβάλλοντος. Το άτομο δεν αποτελεί έναν παθητικό δέκτη ο οποίος αφήνει τη διαμόρφωση της προσωπικότητάς του στην τύχη των επιδράσεων που δέχεται από εξωτερικούς παράγοντες, αντιθέτως μάλιστα, αποτελεί ένα σκεπτόμενο άνθρωπο που μπορεί να παρέμβει συνειδητά και αισθητά, ώστε να την αναπτύξει έτσι όπως επιθυμεί. Μπορεί λοιπόν να μην ευθύνεται για την κληρονομικότητα ή τα μηνύματα που λαμβάνει (αγωγή), είναι όμως υπεύθυνος για τον τρόπο με τον οποίο θα αξιοποιήσει τα παραπάνω (Σερδάρης, 2002).

3.6. Επίδραση της προσωπικότητας του εκπαιδευτικού στη διαδικασία μάθησης

Στα περισσότερα επαγγέλματα, το πιο σημαντικό είναι ο επαγγελματίας να διαθέτει την κατάλληλη εκπαίδευση, εμπειρία και πάνω από όλα, ανταγωνιστικές επιδόσεις σε συγκεκριμένα καθήκοντα. Ενώ για να αποδίδει ικανοποιητικά ένας εργαζόμενος, θα πρέπει να διαθέτει επαρκείς γνώσεις, δεξιότητες και εξοπλισμό, η άποψη για τους εκπαιδευτικούς διαφέρει σημαντικά. Για την αποφοίτηση ενός

εκπαιδευτικού, η απόκτηση πρακτικής εμπειρίας είναι σίγουρα απαραίτητη, ωστόσο για την επιτυχία - τόσο τη δική του όσο και των μαθητών του μεταγενέστερα - στο κομμάτι της διδασκαλίας, τα χαρακτηριστικά της προσωπικότητας θεωρείται ότι συμβάλλουν σημαντικά (Russell, 2005).

Ένας εκπαιδευτικός βιώνει μια άξια στιγμή χαράς, όταν έρχεται αντιμέτωπος με τη συνδιαμόρφωση στόχων και την επίτευξή τους, στη συνέχεια, με αποτέλεσμα να γίνεται σοφότερος χάρη στην προσπάθεια που έχει καταβληθεί. Ένας σύγχρονος εκπαιδευτικός, μπορεί να αισθανθεί τη χαρά μιας επιτυχημένης καριέρας μέσα από την πρόοδο που παρουσιάζουν οι μαθητές του σε κάθε πτυχή της εξέλιξής τους, εφόσον ο ίδιος πληροί συγκεκριμένες προϋποθέσεις αναφορικά με την προσωπικότητά του (Knowles & Lander, 2011).

Λαμβάνοντας λοιπόν υπόψιν την προσωπικότητα ενός εκπαιδευτικού και την επίδρασή της στην αποτελεσματικότητα της διδασκαλίας που αυτός προσφέρει, θα πρέπει να προσδιοριστούν δύο κύριες έννοιες: (α) η *προσωπικότητα* και (β) η *αποδοτικότητα*. Στα λεξιλόγια της Παιδαγωγικής και της Ψυχολογίας, η προσωπικότητα ορίζεται ως ένα σταθερό σύνολο χαρακτηριστικών ενός ατόμου, τα οποία καθορίζουν τη συμπεριφορά του και το καθιστούν μοναδικό, διαφορετικό και αυθεντικό (Knowles & Lander, 2011). Όπως έχουν σημειώσει και οι Jurczak & Jurczak (2015), η προσωπικότητα επιτυγχάνεται μέσα από μια ζωή που είναι «ανοιχτή στους άλλους» και αναπτύσσεται μέσα από τις συναναστροφές με την κοινότητα. Όταν η ατομικότητα χάνεται - κάτι που πολλές φορές συμβαίνει μέσα σε μια κοινωνία ή έναν οργανισμό - τότε το άτομο θα πρέπει να εξευγενίζει (να αφαιρεί τα περιττά και επιβλαβή στοιχεία) την προσωπικότητά του, γεγονός που δεν πράττουν όλοι και πιθανόν να προδίδει τη διαφορά μεταξύ των εκπαιδευτικών που έχουν συγκεκριμένη προσωπικότητα και αυτών που αποτελούν μια «προσωπικότητα», με την έννοια του ηγέτη.

Η αποδοτικότητα - σε γενικές γραμμές - ορίζεται ως το θετικό αποτέλεσμα μιας σειράς μέτρων που ελήφθησαν από κάποιον. Στον αντίποδα, η αποτελεσματικότητα της διαδικασίας διδασκαλίας γίνεται έως ένα βαθμό αντιληπτή ως το επίπεδο και η σταθερότητα της γνώσης που αποκτήθηκε από τους μαθητές μέσω της κατανόησης στο συντομότερο δυνατό χρόνο, η εξέλιξη της ανεξάρτητης σκέψης και δράσης, η αποτελεσματικότητα στις ενέργειες ή ακόμη και στα θέματα που σχετίζονται με την οικονομία. Σε κάθε περίπτωση πάντως, η

αποτελεσματικότητα της εκπαίδευσης αποτελεί ένα σύνθετο δείκτη της εκπαιδευτικής διαδικασίας (Knowles & Lander, 2011).

Η αξία και η αποτελεσματικότητα της μαθησιακής διαδικασίας, εξαρτώνται από παράγοντες που στηρίζονται στον εκπαιδευτικό. Το πιο σημαντικό είναι η κατανόηση, η οργάνωση, η αποδοχή των συναισθημάτων που εκφράζονται από τον μαθητή, η ικανότητα να επιβραβεύει ο εκπαιδευτικός το παιδί και να το ενθαρρύνει να αποδίδει επί του περιεχομένου των Προγραμμάτων Σπουδών, καθαρά και με σαφήνεια. Σημαντική είναι επίσης η εφαρμογή των πολυάριθμων μεθόδων και τεχνικών διδασκαλίας, όπως και η δημιουργία ευκαιριών, ώστε τα παιδιά να μπορούν να μάθουν ανεξάρτητα (Knowles & Lander, 2011).

Η αποτελεσματική διδασκαλία λοιπόν, υλοποιείται μέσα από έναν αποτελεσματικό εκπαιδευτικό - τα χαρακτηριστικά της προσωπικότητας του οποίου έχουν παρουσιαστεί σε προηγούμενη ενότητα - που γνωρίζει τις ιδιαίτερες ανάγκες των μαθητών του, προσαρμόζει τις μεθόδους διδασκαλίας του και δημιουργεί ένα περιβάλλον μάθησης, το οποίο είναι βοηθητικό στην επίτευξη των επιθυμητών στόχων ανά μάθημα. Η αποτελεσματική διδασκαλία προϋποθέτει την αύξηση (ή διατήρηση) υψηλών επιπέδων απόδοσης κινήτρων για μάθηση, υπό την καθοδήγηση του εκπαιδευτικού. Πολλοί παράγοντες επιδρούν για μια αποτελεσματική διδασκαλία, ωστόσο μόνο ένας αξίζει αναγνώρισης: η υψηλής ποιότητας και αποτελεσματική διαδικασία διδασκαλίας, αποτελεί δουλειά εξαιρετικών εκπαιδευτικών, δηλαδή επαγγελματιών με εξαιρετικά στοιχεία προσωπικότητας (Rice, 2006: 96).

Φτάνοντας έτσι στην προσωπικότητα των εκπαιδευτικών και στην επίδρασή της στην αποτελεσματικότητα της διαδικασίας εκπαίδευσης, γίνεται προσπάθεια να διερευνηθούν ποια είναι τα χαρακτηριστικά της προσωπικότητας που καθιστούν ικανό έναν σύγχρονο εκπαιδευτικό να προσφέρει υψηλής ποιότητας εκπαιδευτικό έργο. Θα πρέπει να είναι ένας εκπαιδευτικός εμποτισμένος με τη νοοτροπία της *«αγάπης προς τους άλλους»* ή ένας εκπαιδευτικός με έμφυτες/αποκτηθείσες ικανότητες οι οποίες χαρακτηρίζονται ως ταλέντο στην Παιδαγωγική; Θα πρέπει να είναι ένας εκπαιδευτικός που εξελίσσει την προσωπικότητά του, δεν είναι μόνο αποτελεσματικός αλλά παράλληλα χαρούμενος, εμπλουτίζοντας διαρκώς τις γνώσεις του και βελτιώνοντας το σύστημα αυτο-αξιολόγησης, κάνοντάς το πιο έξυπνο; (Rice, 2006: 114).

Συναντάται έτσι μια ενδιαφέρουσα πρόταση της έννοιας του εκπαιδευτικού που αναπτύσσει την προσωπικότητά του, με αναφορά στο εύρος των ικανοτήτων του και παρουσιάζονται 3 τύποι προσωπικοτήτων εκπαιδευτικών. Αναλύοντας τους διάφορους τύπους προσωπικότητας, διαπιστώνεται ότι καλύπτουν μεγάλο μέρος των επαγγελματιών εκπαίδευσης στα σύγχρονα σχολεία (Jurczak & Jurczak, 2015):

- ⇒ Οι εκπαιδευτικοί με αντιδραστική προσωπικότητα: Πρόκειται για άτομα που ακολούθησαν το επάγγελμα από τύχη, έχοντας έλλειψη γνώσης για το περιβάλλον του σχολείου ή αντιμετωπίζοντάς το ως προσωρινό «επαγγελματικό καταφύγιο». Σημαντική μερίδα αυτών γρήγορα απομακρύνεται από το εκπαιδευτικό σύστημα και όσοι παραμένουν, πράττουν μόνο τα απαραίτητα, με τα καθήκοντά τους να τελειώνουν με το που θα κλείσουν την πόρτα της τάξης. Αυτά τα άτομα χαρακτηρίζονται συχνά από έλλειψη γνώσεων και δε συμμετέχουν στις σχολικές δραστηριότητες.
- ⇒ Οι εκπαιδευτικοί με «ρευστή» προσωπικότητα: Πρόκειται για άτομα τα οποία σε κάποιο σημείο της επαγγελματικής τους ζωής «χάνονται», χάνουν τους στόχους τους και αδυνατούν να επαναδιατυπώσουν τις κατευθύνσεις των εκπαιδευτικών τους δραστηριοτήτων. Η εργασία τους ωστόσο χαρακτηρίζεται από ορθότητα στην εκτέλεση των καθηκόντων, γεγονός που σημαίνει ότι μπορούν να επιτύχουν κάποια πράγματα αλλά ο ενθουσιασμός της δημιουργικότητας έχει χαθεί. Τέτοιοι εκπαιδευτικοί έχουν απωλέσει την ικανότητά τους να κατανοούν το νόημα των δράσεών τους αλλά και τους ίδιους τους μαθητές. Στη δουλειά τους υπάρχει μια γενικότερη στασιμότητα, η οποία μπορεί να οδηγήσει σε εργασιακή εξουθένωση.
- ⇒ Οι εκπαιδευτικοί με αναπτυξιακή προσωπικότητα: Πρόκειται για εκπαιδευτικούς οι οποίοι έχουν την επιθυμία να πραγματοποιήσουν αλλαγές στον εκπαιδευτικό χώρο και να δημιουργήσουν πάθος στους μαθητές. Είναι ικανοί να κατευθύνουν συνειδητά την επαγγελματική τους εξέλιξη και η δυναμική τους ανάπτυξη εκφράζεται μέσα από έναν αυξημένο αριθμό και υψηλής ποιότητας εκτελεσμένα καθήκοντα, διευρύνοντας το διδακτικό και εκπαιδευτικό ενδιαφέρον. Η αποτελεσματικότητα των Παιδαγωγικών τους δράσεων συνοδεύεται από πλήθος επιθυμητών χαρακτηριστικών για έναν εκπαιδευτικό, όπως η φιλοδοξία, η αίσθηση επαγγελματικής χρησιμότητας, η ψυχική ανθεκτικότητα και η υψηλή αντίληψη.

3.7. Σχετικές έρευνες

Ερχόμενος κανείς στην προσωπικότητα των εκπαιδευτικών αλλά και συγκεκριμένα στη διερεύνηση των Μεγάλων Πέντε Παραγόντων, συναντάται η έρευνα της Rohani (2017) για τους εκπαιδευτικούς Α'/βάθμιας εκπαίδευσης, στην οποία μάλιστα τα εν λόγω στοιχεία συσχετίζονται με την εργασιακή ικανοποίηση μέσα στην τάξη. Με δείγμα 202 συμμετεχόντων και προσπάθεια διερεύνησης της σχέσης των ετών εργασιακής εμπειρίας με τους Μεγάλους Πέντε Παράγοντες (δηλαδή χαρακτηριστικά της προσωπικότητας), η ερευνήτρια διαπίστωσε ότι δεν υπάρχουν αξιόλογες στατιστικές διαφορές μεταξύ έμπειρων και μη, εκπαιδευτικών. Η ίδια όμως σημειώνει ότι παρουσιάστηκε μια συσχέτιση της τάσης για παραίτηση από το επάγγελμα και του Νευρωτισμού, όπως επίσης και μεταξύ εργασιακής ικανοποίησης και Νευρωτισμού, Εξωστρέφειας και Ευσυνειδησίας. Σε γενικές γραμμές πάντως, θα πρέπει να σημειωθεί ότι ο εντοπισμός έγκυρων και αξιόπιστων μελετών οι οποίες να συσχετίζουν τα χαρακτηριστικά της προσωπικότητας ενός ατόμου με τις αξίες - κάτι που στην ουσία επιχειρεί η παρούσα μελέτη - δεν ήταν εύκολη υπόθεση.

Αποσπώντας έτσι όσες περισσότερες πληροφορίες ήταν εφικτό, από έρευνες που διενεργήθηκαν επί του συγκεκριμένου ζητήματος, συναντά κανείς μια ιδιαίτερα σύγχρονη μελέτη, αυτή των Tamban & Banasihan (2017). Τα αποτελέσματα στα οποία οδηγήθηκαν οι ερευνητές, έδειξαν ότι οι εκπαιδευτικοί τείνουν να βρίσκονται περίπου στη μέση (μ.ό.) των πέντε κατηγοριών του BFI, εξαιρουμένου του Νευρωτισμού, στον οποίο παρουσιάστηκε μια πολύ μικρή απόκλιση προς τα κάτω. Η θέση των ερευνητών πάντως, ήταν ότι απαιτούνται ενδεδειγμένες έρευνες προκειμένου τα συμπεράσματά τους να γενικευτούν στον πληθυσμό των εκπαιδευτικών.

Σε μια λίγο πιο πρόσφατη μελέτη σχετικά με τα χαρακτηριστικά της προσωπικότητας των εκπαιδευτικών, αυτή του Ibad (2018), καταγράφηκαν οι απόψεις των μαθητών για αυτά τα χαρακτηριστικά των δασκάλων τους, ένα επίσης σημαντικό ζητούμενο, αφού προδίδει την οπτική των μαθητών επί του θέματος. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι οι εκπαιδευτικοί χαρακτηρίζονται μεν από προσήνεια αλλά επίσης και από χαμηλή συναισθηματική νοημοσύνη, με χαμηλές επικοινωνιακές δεξιότητες κατ' επέκταση. Να σημειωθεί πάντως ότι η εν λόγω μελέτη διεξήχθη σε 2 Τεχνικά Σχολεία του Πακιστάν.

Ερχόμενοι ξανά σε έρευνες οι οποίες στηρίχθηκαν στο ερωτηματολόγιο των Μεγάλων Πέντε Παραγόντων, συναντάται - μεταξύ άλλων - η μελέτη των Kim, Dargimrod & McCann (2018) σε 75 εκπαιδευτικούς, σε τοπικό επίπεδο. Από τα χαρακτηριστικά λοιπόν των εκπαιδευτικών (τα οποία σημειωτέον, συσχετίστηκαν και εδώ με την αυτο-αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών), αυτά που φάνηκε να ξεχωρίζουν ήταν η Συνειδητότητα (conscientiousness) για την ικανότητά τους να στηρίζουν τους μαθητές, η Τερπνότητά τους (agreeableness) στην προσωπική στήριξη και ο Νευρωτισμός για τις επιδόσεις των μαθητών.

Αξίζει τέλος και μια σύντομη αναφορά στην πιο παλιά μελέτη της Hamilton (2010), με 243 συμμετέχοντες. Η Τερπνότητα φάνηκε πως και εδώ αποτελεί μέρος των σημαντικών χαρακτηριστικών των εκπαιδευτικών, όταν πρόκειται να εξεταστούν οι στάσεις και οι πρακτικές που χρησιμοποιούν, για ένα «οικογενειακό κλίμα» στο σχολείο. Επιπροσθέτως, η Συνειδητότητα και η Εξωστρέφεια επίσης φάνηκε να παίζουν σημαντικό ρόλο, όταν πρόκειται να εξεταστούν οι πρακτικές συνεργατικότητάς τους.

Μια ακόμα ενδιαφέρουσα μελέτη είναι αυτή των Lazaridou & Beka (2014), σε δείγμα Ελλήνων Διευθυντών Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης στο Νομό Μαγνησίας, στην οποία μάλιστα χρησιμοποιήθηκε το εργαλείο BFI, όπως και στην παρούσα μελέτη. Οι ερευνήτριες μάλιστα διερεύνησαν και τις (στατιστικά σημαντικές) διαφορές μεταξύ φύλου, ηλικίας και ετών προϋπηρεσίας των συμμετεχόντων. Επιπροσθέτως, διερεύνησαν το επίπεδο συσχετίσεων ανάμεσα στα χαρακτηριστικά της προσωπικότητας (Personality Traits) και την Ανθεκτικότητα των συμμετεχόντων (Resilience strength). Διαπιστώθηκε λοιπόν ότι το φύλο δεν παίζει σημαντικό ρόλο στην ύπαρξη ανθεκτικότητας. Γενικά πάντως οι ερευνήτριες δηλώνουν ευθέως ότι τα αποτελέσματά τους θα ήταν καλό να μη γενικευθούν σε εθνικό επίπεδο.

Ιδιαίτερα αξιόλογη όμως είναι και η μελέτη των Μπέκα & Ξαφάκος (2015), με δείγμα 100 εκπαιδευτικών Προϊσταμένων σε Νηπιαγωγεία. Πιο συγκεκριμένα, διερευνήθηκε το προφίλ της Προσωπικότητας και της Ψυχικής Ανθεκτικότητας της εν λόγω εργασιακής ομάδας στο Νομό Μαγνησίας, προσπαθώντας να εντοπιστούν διαφορές μεταξύ ηλικιακών ομάδων αφενός και εκπαιδευτικής εμπειρίας αφετέρου. Διαπιστώθηκε λοιπόν ότι οι συμμετέχοντες δηλώνουν στην πλειοψηφία τους την Προσήνεια ως κύρια διάσταση της προσωπικότητάς τους. Δηλώνουν επίσης υψηλό σκορ υπευθυνότητας ως διάσταση της Ψυχικής Ανθεκτικότητας, ενώ φαίνεται ότι δύο

διαστάσεις της προσωπικότητάς τους (Προσήνεια και Δεκτικότητα), είναι πιθανοί προβλεπτικοί παράγοντες Ψυχικής Ανθεκτικότητας.

Εκ του αποτελέσματος λοιπόν, η παρούσα διπλωματική καλείται, όπως φαίνεται, να καλύψει ένα ερευνητικό κενό, το οποίο τουλάχιστον στην περίπτωση της Ελλάδας παρουσιάζει μεγάλη έλλειψη. Σημειωτέον ότι η πλειοψηφία των ερευνών που εντοπίστηκαν στο εξωτερικό, δείχνουν να συσχετίζουν τα χαρακτηριστικά της προσωπικότητας με τη μέτρηση της αυτο-αποδοτικότητας (self-efficacy) των εκπαιδευτικών. Επομένως η παρούσα μελέτη θα μπορούσε κανείς να υποστηρίξει ότι ανοίγει και ένα νέο κεφάλαιο επί του θέματος, τόσο σε ελληνικό επίπεδο (για την εκπαίδευση) όσο και σε επίπεδο άλλων χωρών.

Σε αυτό το σημείο θα πρέπει να αναφερθεί ένα ιδιαίτερα σημαντικό ζήτημα που προέκυψε. Διαπιστώθηκε η απουσία μελετών οι οποίες να συσχετίζουν τις αξίες που διέπουν τους εκπαιδευτικούς, με τα χαρακτηριστικά της Προσωπικότητάς τους και η παρούσα μελέτη καλείται να καλύψει αυτό το κενό. Τα αποτελέσματα επομένως της παρούσας μελέτης αναμένεται να συνεισφέρουν σημαντικά στο συγκεκριμένο αντικείμενο και να ανοίξουν πιθανόν το δρόμο για περαιτέρω μελέτη επί του θέματος.

ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ

Κεφάλαιο 4^ο: Μέθοδος έρευνας

4.1 Σκοπός και ερευνητικά ερωτήματα

Κύριος σκοπός της εργασίας είναι η σχέση των αξιών που πρεσβεύουν οι εκπαιδευτικοί, με τα χαρακτηριστικά της προσωπικότητάς τους. Στη βάση αυτού του σκοπού, τα ερευνητικά ερωτήματα της παρούσας εργασίας διαμορφώνονται ως εξής:

- ⇒ Ποιες αξίες πρεσβεύουν οι εκπαιδευτικοί;
- ⇒ Ποιο το προφίλ της προσωπικότητας των εκπαιδευτικών;
- ⇒ Ποια η σχέση αξιών και προσωπικότητας των εκπαιδευτικών;
- ⇒ Υπάρχουν διαφοροποιήσεις στις αξίες και στα χαρακτηριστικά της προσωπικότητας, σε σχέση με τα δημογραφικά χαρακτηριστικά του δείγματος;

4.2 Επιλογή ερευνητικής μεθόδου

Η ερευνητική μέθοδος που επιλέχθηκε, είναι η ποσοτική. Αυτό σημαίνει ότι συγκεντρώθηκαν ποσοτικά δεδομένα απαντήσεων, μέσα από κατάλληλα διαμορφωμένες ερωτήσεις, τα οποία έπειτα αναλύθηκαν με τις απαιτούμενες στατιστικές μεθόδους. Για την παρούσα έρευνα αποφασίστηκε να διενεργηθεί ποσοτική μέθοδος, με τη χρήση έγκυρων και σταθμισμένων ερωτηματολογίων, δεδομένου ότι στόχος της ήταν η αξιολόγηση μιας σειράς υποθέσεων σχετικών με το υπό διερεύνηση φαινόμενο. Με την προσέγγιση αυτή, η ερευνήτρια έχει τη δυνατότητα συγκέντρωσης δεδομένων για ένα όσο το δυνατόν μεγαλύτερο μέρος του πληθυσμού-στόχου, επιτρέψουν οι συνθήκες, ώστε να δοθούν οι κατάλληλες απαντήσεις στα ερωτήματα που τέθηκαν (Cohen & Manion, 2007). Στην παρούσα έρευνα, το κύριο ζητούμενο ήταν η συγκέντρωση μεγάλου αριθμού απαντήσεων από συμμετέχοντες που ανήκουν στον πληθυσμό στόχο (εκπαιδευτικοί Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης) και δευτερευόντως ο εντοπισμός συσχετίσεων μεταξύ μεγεθών, μέσα από το εργαλείο που χρησιμοποιήθηκε. Αυτό ήταν ερωτηματολόγιο σε μορφή κλίμακας Likert, μέσα από το οποίο προέκυπταν συγκεκριμένες βαθμολογίες για κάθε συμμετέχοντα. Επομένως, η ενδεδειγμένη μέθοδος δε θα μπορούσε παρά να είναι η ποσοτική.

4.3 Δείγμα

Το δείγμα της έρευνας αποτελείται από 111 άτομα, εκπαιδευτικοί Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης στο σύνολό τους, μιας και αυτός ήταν εξαρχής ο πληθυσμός-στόχος της έρευνας, δηλαδή οι εκπαιδευτικοί αυτής της βαθμίδας. Το δείγμα ήταν ευκολίας. Τα δημογραφικά δεδομένα παρουσιάζονται στον πίνακα που ακολουθεί.

Δημογραφικά στοιχεία συμμετεχόντων	
Φύλο	81,1% γυναίκες 18,9% άνδρες
Ηλικιακή ομάδα	45,1% → έως 30 ετών 18,9% → 31 έως 40 ετών 8,1% → 41-50 ετών 27,9% → άνω των 50 ετών

Όπως φαίνεται και στον παραπάνω πίνακα, το 81,1% των συμμετεχόντων στην έρευνα είναι γυναίκες (90 άτομα), ενώ το 18,9% άνδρες (21 άτομα).

Το μεγαλύτερο ποσοστό των συμμετεχόντων στην έρευνα (45%) ανήκει στην ηλικιακή ομάδα έως 30 ετών, ενώ το 27,9% στην άνω των 50 ετών. Το 18,9% δήλωσε ότι ανήκει στην ομάδα 31 έως 40 ετών, ενώ το 8,1% δήλωσε ότι ανήκει στην ηλικιακή ομάδα 41 έως 50 ετών.

Ηλικιακή ομάδα			
	Συχνότητα	Ποσοστό	Αθροιστικό ποσοστό
έως 30 ετών	50	45,0	45,0
31-40 ετών	21	18,9	64,0
41-50 ετών	9	8,1	72,1
άνω των 50 ετών	31	27,9	100,0
ΣΥΝΟΛΟ	111	100,0	

4.4 Εργαλεία

Το εργαλείο που χρησιμοποιήθηκε είναι ένα σύνθετο ερωτηματολόγιο, το οποίο περιλαμβάνει μόλις 2 ερωτήσεις δημογραφικών στοιχείων και 2 πλήρη, σταθμισμένα ερωτηματολόγια.

Ερωτηματολόγιο αξιών

Το πρώτο από τα δύο ερωτηματολόγια είναι το *Portrait Values Questionnaire* (PVQ-RR) του Schwartz (2016), το οποίο διακρίνει τις «Αξίες» σε 19 μεγάλες κατηγορίες, έπειτα ακολουθούν οι 10 κατηγορίες των «Αυθεντικών Αξιών» και τέλος, οι 4 κατηγορίες «Αξιών Ανώτερης Τάξης», όπως θα φανεί αναλυτικά στην παρουσίαση των αποτελεσμάτων. Οι απαντήσεις δείχνουν πόσο μια αξία χαρακτηρίζει τον συμμετέχοντα.

ΑΞΙΕΣ	
Αυτό-κατευθυνόμενη Σκέψη	Παράδοση
Αυτό-κατευθυνόμενη Δράση	Συμμόρφωση με Κανόνες
Διέγερση	Διαπροσωπική Συμμόρφωση
Ηδονισμός	Ταπεινότητα
Κατόρθωμα	Οικουμενισμός-Φύση
Δύναμη Κυριότητας	Οικουμενισμός-Ανησυχίες
Δύναμη Πόρων	Οικουμενισμός-Ανεκτικότητα
Πρόσωπο/Οψη	Καλοσύνη-Φροντίδα
Προσωπική Ασφάλεια	Καλοσύνη-Αξιοπιστία
Κοινωνική Ασφάλεια	
ΑΥΘΕΝΤΙΚΕΣ ΑΞΙΕΣ	
Αυτό-κατεύθυνση	Ασφάλεια
Διέγερση	Παράδοση
Ηδονισμός	Καλοσύνη
Κατόρθωμα	Οικουμενισμός
Ισχύς	
ΑΞΙΕΣ ΑΝΩΤΕΡΗΣ ΤΑΞΗΣ	
Αυτό-υπέρβαση	Δεκτικότητα στην αλλαγή
Αυτό-βελτίωση	Συντηρητικότητα

Ερωτηματολόγιο προσωπικότητας

Το ερωτηματολόγιο *Big Five Inventory* (BFI) της Roccas (2002), ορίζει 5 βασικά χαρακτηριστικά μιας προσωπικότητας και μέσα από τις απαντήσεις των συμμετεχόντων προσπαθεί να βρει το επίπεδο που χαρακτηρίζει τον κάθε έναν από αυτούς. Τα 5 αυτά χαρακτηριστικά είναι: η *Εξωστρέφεια*, η *Προσήνεια*, η *Ευσυνειδησία*, ο *Νευρωτισμός* (*Συναισθηματική σταθερότητα*) και η *Δεκτικότητα στις εμπειρίες*. Κάθε μια από αυτές τις διαστάσεις αναφέρονται σε ένα συγκεκριμένο χαρακτηριστικό των ανθρώπων και θεωρείται πως καλύπτουν ίσως και το σύνολο του φάσματος που αποτελεί την προσωπικότητα ενός ατόμου. Οι επιλογές απαντήσεων των συμμετεχόντων εκτυλίσσονται σε 5βαθμη κλίμακα Likert από το «Διαφωνώ

πολύ» έως το «Συμφωνώ πολύ» και συνολικά οι συμμετέχοντες έχουν να απαντήσουν σε 44 ερωτήσεις, οι οποίες συνθέτουν τα 5 παραπάνω χαρακτηριστικά. Αναλύοντας το περιεχόμενο κάθε διάστασης, ισχύουν τα εξής:

- a) Εξωστρέφεια: Αποτυπώνει το επίπεδο άνεσης με τις σχέσεις. Οι εξωστρεφείς άνθρωποι τείνουν να είναι ανοιχτοί, θετικοί και κοινωνικοί. Οι εσωστρεφείς τείνουν να είναι κλειστοί, συνεσταλμένοι και ήσυχοι.
- b) Προσήνεια: Αναφέρεται στην κλίση του ατόμου να διαφέρει από τους άλλους. Τα άκρως προσηνή άτομα είναι συνεργάσιμα, θερμά και αξιόπιστα. Τα άτομα με χαμηλή βαθμολογία στην προσήνεια είναι ψυχρά, δυσάρεστα και ανταγωνιστικά.
- c) Ευσυνειδησία: Αποτελεί μέτρο αξιοπιστίας. Ένα άκρως ευσυνείδητο άτομο είναι υπεύθυνο, οργανωμένο, αξιόπιστο και επίμονο. Τα άτομα με χαμηλή βαθμολογία σε αυτή τη διάσταση αφαιρούνται εύκολα, αποδιοργανώνονται και είναι αναξιόπιστα.
- d) Συναισθηματική σταθερότητα/Νευρωτισμός: Αποτυπώνει την ικανότητα του ατόμου να διαχειριστεί το άγχος. Τα άτομα με θετική συναισθηματική σταθερότητα είναι συνήθως ήρεμοι, ασφαλείς και με αυτοπεποίθηση. Τα άτομα με υψηλή αρνητική βαθμολογία, είναι συνήθως αγχώδεις, νευρικοί, θλιμμένοι και ανασφαλείς.
- e) Δεκτικότητα στις εμπειρίες: Αφορά το φάσμα των ενδιαφερόντων και το πάθος για καινοτομία. Τα άκρως δεκτικά άτομα είναι δημιουργικά, φιλοπερίεργα και καλλιτεχνικά ευαίσθητα. Εκείνα που βρίσκονται στο άλλο άκρο είναι συμβατικά και βρίσκουν ανακούφιση στο οικείο.

Διεξαγωγή της έρευνας

Η έρευνα που έλαβε χώρα, διενεργήθηκε σε 2 φάσεις. Αρχικά δόθηκε το ερωτηματολόγιο σε μια ομάδα 6 εκπαιδευτικών, ώστε να διαπιστωθεί κατά πόσο κατανοούν τις ερωτήσεις που έβλεπαν ή υπήρχε ο οποιοσδήποτε προβληματισμός που πιθανόν δυσχέραινε τον τρόπο απάντησής τους. Εφόσον διασφαλίστηκε ότι δεν υπήρχαν δυσκολίες στον τρόπο απάντησης και στην κατανόηση του νοήματος των ερωτήσεων, τους ζητήθηκε έπειτα να προωθούν αυτό το ερωτηματολόγιο σε άλλους συναδέλφους Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης. Η μέθοδος αυτή ονομάζεται «*Τεχνική της Χιονόμπαλας*» (Τσιώλης, 2014) και διευκολύνει τη συγκέντρωση συμμετεχόντων σε σύντομο χρονικό διάστημα.

Το ερωτηματολόγιο δημιουργήθηκε με τη βοήθεια ηλεκτρονικής φόρμας Google. Αφού απεστάλη στους πρώτους 6 συμμετέχοντες και διασφαλίστηκε ότι δεν απαιτούνταν διορθώσεις, επεξηγήσεις ή τροποποιήσεις, άρχισαν να συγκεντρώνονται οι απαντήσεις των υπολοίπων συμμετεχόντων. Οι απαντήσεις συγκεντρώθηκαν σε διάστημα 4 εβδομάδων και έπειτα ξεκίνησε η ανάλυσή τους.

Κεφάλαιο 5^ο: Αποτελέσματα

5.1 Πληροφορίες σχετικά με την ανάλυση των αποτελεσμάτων

Πέραν των ελέγχων αξιοπιστίας που διενεργήθηκαν - όπως θα φανεί και πιο κάτω - πραγματοποιήθηκαν έλεγχοι συσχετίσεων (Pearson correlation), με όριο στατιστικής σημαντικότητας:

$$p\text{-value} = 0.05$$

Αυτό σημαίνει ότι όποιοι έλεγχοι δώσουν μια τιμή μικρότερη από την προαναφερθείσα, βρίσκονται εντός αποδεκτών ορίων. Επιπροσθέτως, όσον αφορά τα ερωτηματολόγια που θα παρουσιαστούν στην πορεία, για τη διενέργεια των στατιστικών ελέγχων θα χρησιμοποιηθούν οι μέσοι όροι (μ.ό.) των σκορ των απαντήσεων των συμμετεχόντων, μέθοδος που συστήνεται από τους σχεδιαστές των εν λόγω ερωτηματολογίων. Οι συγκεκριμένοι μάλιστα μ.ό. θα χρησιμοποιηθούν για να εξαχθούν γενικότερα συμπεράσματα για τους εκπαιδευτικούς Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης του μελετώμενου πληθυσμού.

5.2 Εγκυρότητα & αξιοπιστία

Η εγκυρότητα των ερευνητικών εργαλείων είναι εξασφαλισμένη, δεδομένου ότι αμφότερα τα ερωτηματολόγια PVQ-RR και BFI αποτελούν σταθμισμένα εργαλεία που έχουν χρησιμοποιηθεί πολλάκις στο παρελθόν και μάλιστα σε μεγαλύτερα δείγματα πληθυσμού. Όσον αφορά τώρα τα επίπεδα αξιοπιστίας τους, αυτά σύμφωνα με τους ελέγχους που διενεργήθηκα έδειξαν τα εξής:

Κατηγορία «Αξίες» (επίπεδο αξιοπιστίας Άριστο)		
Cronbach's Alpha	Cronbach's Alpha Based on Standardized Items	N of Items
,915	,929	19

Κατηγορία «Αυθεντικές Αξίες» (επίπεδο αξιοπιστίας Καλό)		
Cronbach's Alpha	Cronbach's Alpha Based on Standardized Items	N of Items
,849	,878	10

Κατηγορία «Αξίες Ανώτερης Τάξης» (επίπεδο αξιοπιστίας Αποδεκτό)		
Cronbach's Alpha	Cronbach's Alpha Based on Standardized Items	N of Items
,779	,832	4

Κατηγορία «5 Μεγάλοι Παράγοντες» (επίπεδο αξιοπιστίας Φτωχό)	
Cronbach's Alpha	N of Items
,563	5

Για την τέταρτη κλίμακα, έγινε αντιστροφή τιμών στη μεταβλητή *Νευρωτισμός* και η τιμή του συντελεστή Cronbach's alpha είναι 0,563. Η τιμή δεν είναι ικανοποιητική (επίπεδο αξιοπιστίας: Φτωχό), παρόλα αυτά είναι στο ελάχιστο αποδεκτό όριο της αξιοπιστίας. Η αφαίρεση κάποιας μεταβλητής ενίοτε αναμένεται να οδηγήσει σε σημαντική αύξηση (βελτίωση) της τιμής του δείκτη αξιοπιστίας. Στην περίπτωση αυτή, εάν αφαιρεθεί η μεταβλητή *Νευρωτισμός*, παρατηρείται αύξηση του συντελεστή στο 0,589, δηλαδή δεν παρατηρείται αξιοσημείωτη αύξηση (παραμένει σε επίπεδο αξιοπιστίας: Φτωχό).

5.3 Παρουσίαση αποτελεσμάτων

Περνώντας τώρα στην παρουσίαση των αποτελεσμάτων, αρχικά θα πρέπει να σημειωθούν τα αποτελέσματα των δημογραφικών χαρακτηριστικών των συμμετεχόντων. Στην παρούσα μελέτη, αυτά είναι μόνο 2 και έχουν ως εξής:

Περιγραφή κατηγοριών ερωτηματολογίου αξιών

PVQ-RR «Αξίες»					
Κατηγορία	M.O.	Τυπική απόκλιση	Κατηγορία	M.O.	Τυπική απόκλιση
Οικουμενικότητα-ανησυχίες	2.92	0.306	Οικουμενικότητα-φύση	2.71	0.529
Καλοσύνη-φροντίδα	2.91	0.318	Συμμόρφωση με κανόνες	2.71	0.529
Αυτό-κατευθυνόμενη σκέψη	2.87	0.360	Πρόσωπο	2.68	0.542
Κοινωνική ασφάλεια	2.87	0.384	Ταπεινότητα	2.62	0.540
Αυτο-κατευθυνόμενη δράση	2.84	0.438	Κατόρθωμα	2.57	0.612
Καλοσύνη-εξάρτηση	2.83	0.445	Διέγερση	2.45	0.614

Οικουμενικότητα-ανοχή	2.83	0.424	Παραδόσεις	2.41	0.719
Προσωπική ασφάλεια	2.80	0.464	Δύναμη ισχύος	1.88	0.723
Ηδονισμός	2.77	0.441	Πόροι ισχύος	1.80	0.644
Συμμόρφωση με πρόσωπα	2.77	0.485			
PVQ-RR «Αυθεντικές Αξίες»					
Οικουμενικότητα	2.93	0.293	Συμμόρφωση	2.77	0.461
Καλοσύνη	2.91	0.318	Κατόρθωμα	2.57	0.612
Αυτο-κατεύθυνση	2.87	0.360	Διέγερση	2.45	0.614
Ασφάλεια	2.86	0.401	Παραδόσεις	2.41	0.719
Ηδονισμός	2.77	0.441	Ισχύς	1.92	0.643
PVQ-RR «Αξίες Ανώτερης Τάξης»					
Αυτο-υπέρβαση	2.92	0.306	Δεκτικότητα στην αλλαγή	2.80	0.423
Διατήρηση	2.81	0.416	Αυτό-βελτίωση	2.15	0.635

Ξεκινώντας με την περιγραφή των κατηγοριών του ερωτηματολογίου PVQ-RR, διαπιστώνεται ότι το σύνολο των μ.ό. βρίσκεται κάτω από επίπεδο 3, το οποίο ως σκορ αντιπροσωπεύει την ερμηνεία πως η συγκεκριμένη αξία χαρακτηρίζει ελάχιστα τον συμμετέχοντα, σύμφωνα και με το ερωτηματολόγιο. Οι πιο κοντινές Αξίες σε αυτό το σκορ, είναι η Οικουμενικότητα-ανησυχίες (2.92) και η Καλοσύνη-φροντίδα (2.91). Ακολουθούν ωστόσο σε πολύ κοντινή απόσταση οι Αξίες της Αυτό-κατευθυνόμενης σκέψης (2.87), της Κοινωνική ασφάλεια (2.87), της Αυτό-κατευθυνόμενη δράση (2.84), της Οικουμενικότητας-ανοχής (2.83) και της Καλοσύνης-εξάρτησης (2.83). Οι επόμενες Αξίες είναι αυτές του Ηδονισμού (2.77), της Συμμόρφωση με πρόσωπα (2.77), της Συμμόρφωσης με κανόνες (2.71) και της Οικουμενικότητας-φύση (2.71). Τέλος, οριακά εντός του σκορ ότι η Αξία αντιπροσωπεύει τον συμμετέχοντα εκπαιδευτικό, βρίσκονται αυτές του Προσώπου/Οψης (2.68), της Ταπεινότητας (2.62) και του Κατορθώματος (2.57).

Οι Αξίες της Διέγερσης (2.45), των Παραδόσεων (2.41), της Δύναμης ισχύος (1.88) και των Πόρων ισχύος (1.8) βρίσκονται πιο κοντά στο σκορ που υποδηλώνει ότι δε διέπουν το συμμετέχοντα.

Στην κατηγορία των Αυθεντικών Αξιών τώρα, τα υψηλότερα σκορ σημείωσαν αυτές της Οικουμενικότητας (2.93) και της Καλοσύνης (2.91), ενώ ακολουθούν πολύ κοντά αυτές της Αυτό-κατεύθυνσης (2.87), της Ασφάλειας (2.86), της Συμμόρφωσης (2.77) και του Ηδονισμού (2.77). Τέλος, εντός του αποδεκτού ορίου ήταν η Αυθεντική Αξία του Κατορθώματος (2.57).

Οι Αυθεντικές Αξίες της Διέγερσης (2.45), των Παραδόσεων (2.41) και της Ισχύος (1.92), δε φαίνεται να αντιπροσωπεύουν επαρκώς τους συμμετέχοντες εκπαιδευτικούς.

Τέλος, από την κατηγορία των Αξιών Ανώτερης Τάξης, εντάσσονται στο αποδεκτό όριο η Αυτό-υπέρβαση (2.92), η Συντηρητικότητα (2.8) και η Δεκτικότητα στην αλλαγή (2.81). Εκτός, μένει μόνο η Αυτό-βελτίωση (2.15).

Περιγραφή κατηγοριών ερωτηματολογίου προσωπικότητας

Κατηγορία	Μ.Ο.	Τυπική απόκλιση
Προσήνεια	2.78	0.435
Ευσυνειδησία	2.77	0.480
Δεκτικότητα στις εμπειρίες	2.55	0.584
Εξωστρέφεια	2.39	0.620
Νευρωτισμός	1.78	0.706

Στις κατηγορίες της Προσωπικότητας, αποδείχθηκε ότι το υψηλότερο μέσο σκορ παρουσίασε η κατηγορία της Προσήνειας (με μ.ό. 2.78) και ακολουθεί η κατηγορία της ευσυνειδησίας (με 2.77). Η Δεκτικότητα στις εμπειρίες αποδείχθηκε η επόμενη κατηγορία, η οποία είναι και τελευταία που βρίσκεται εντός θετικού πεδίου, έστω και οριακά (με 2.55). Η Εξωστρέφεια βρέθηκε κάτω από τα θετικά όρια (με μέσο σκορ 2.39), ενώ τέλος ο Νευρωτισμός κινήθηκε σε πολύ χαμηλά επίπεδα (1.78).

Συσχετίσεις δημογραφικών με κατηγορίες του PVQ-RR

Αξίες

Από τον πίνακα παρακάτω φαίνεται ότι:

- Η σχέση μεταξύ των μεταβλητών «Διέγερση» και «Φύλο» είναι 0,205, η οποία είναι στατιστικά σημαντική με παρατηρούμενη πιθανότητα: $p = 0,031 < 0,05$. Η σχέση είναι **θετική** μεταξύ των μεταβλητών (τις γυναίκες διέπει περισσότερο η Διέγερση), δηλαδή ανάλογη και αξιολογείται σε μικρή σχέση.
- Η σχέση μεταξύ των μεταβλητών «Διέγερση» και «Ηλικιακή ομάδα» είναι -0,237 η οποία είναι στατιστικά σημαντική με παρατηρούμενη πιθανότητα: $p = 0,012 < 0,05$. Η σχέση είναι **αρνητική** (όσο η ηλικία αυξάνεται τόσο η Διέγερση διέπει λιγότερο το άτομο) μεταξύ των μεταβλητών δηλαδή αντιστρόφως ανάλογη και αξιολογείται σε μικρή σχέση.
- Η σχέση μεταξύ των μεταβλητών «Ηδονισμός» και «Ηλικιακή ομάδα» είναι -0,344, η οποία είναι στατιστικά σημαντική με παρατηρούμενη πιθανότητα: $p < 0,001$. Η σχέση είναι **αρνητική** (όσο η ηλικία αυξάνεται τόσο ο Ηδονισμός διέπει λιγότερο το άτομο) μεταξύ των μεταβλητών, δηλαδή αντιστρόφως ανάλογη και αξιολογείται σε μικρή σχέση.
- Η σχέση μεταξύ των μεταβλητών «Κατόρθωμα» και «Ηλικιακή ομάδα» είναι -0,220, η οποία είναι στατιστικά σημαντική με παρατηρούμενη πιθανότητα: $p = 0,020 < 0,05$. Η σχέση είναι **αρνητική** (όσο η ηλικία αυξάνεται τόσο τα Κατορθώματα διέπουν λιγότερο το άτομο) μεταξύ των μεταβλητών, δηλαδή αντιστρόφως ανάλογη και αξιολογείται σε μικρή σχέση.
- Η σχέση μεταξύ των μεταβλητών «Πόροι ισχύος» και «Ηλικιακή ομάδα» είναι -0,208 η οποία είναι στατιστικά σημαντική με παρατηρούμενη πιθανότητα: $p = 0,028 < 0,05$. Η σχέση είναι **αρνητική** (όσο η ηλικία αυξάνεται τόσο οι Πόροι ισχύος διέπουν λιγότερο το άτομο) μεταξύ των μεταβλητών, δηλαδή αντιστρόφως ανάλογη και αξιολογείται σε μικρή σχέση.
- Η σχέση μεταξύ των μεταβλητών «Ταπεινότητα» και «Φύλο» είναι 0,216 η οποία είναι στατιστικά σημαντική με παρατηρούμενη πιθανότητα: $p = 0,023 < 0,05$. Η σχέση είναι **θετική** (οι γυναίκες διέπονται περισσότερο από τους άνδρες στην Ταπεινότητα) μεταξύ των μεταβλητών, δηλαδή ανάλογη και αξιολογείται σε μικρή σχέση.

Συσχετίσεις δημογραφικών με «Αξίες»

		Φύλο	Ηλικιακή ομάδα
Αυτο-κατευθυνόμενη σκέψη	Pearson Correlation	-,042	-,146

	Sig. (2-tailed)	,664	,127
	N	111	111
Αυτο-κατευθυνόμενη δράση	Pearson Correlation	,031	-,107
	Sig. (2-tailed)	,744	,262
	N	111	111
Διέγερση	Pearson Correlation	,205*	-,237*
	Sig. (2-tailed)	,031	,012
	N	111	111
Ηδονισμός	Pearson Correlation	,119	-,344**
	Sig. (2-tailed)	,213	,000
	N	111	111
Κατόρθωμα	Pearson Correlation	,072	-,220*
	Sig. (2-tailed)	,450	,020
	N	111	111
Δύναμη ισχύος	Pearson Correlation	-,047	-,143
	Sig. (2-tailed)	,627	,133
	N	111	111
Πόροι ισχύος	Pearson Correlation	,030	-,208*
	Sig. (2-tailed)	,754	,028
	N	111	111
Πρόσωπο	Pearson Correlation	,093	-,108
	Sig. (2-tailed)	,330	,261
	N	111	111
Προσωπική ασφάλεια	Pearson Correlation	,092	-,105
	Sig. (2-tailed)	,339	,272
	N	111	111
Κοινωνική ασφάλεια	Pearson Correlation	,141	-,173
	Sig. (2-tailed)	,139	,069
	N	111	111
Παραδόσεις	Pearson Correlation	,087	-,066
	Sig. (2-tailed)	,365	,489
	N	111	111
Συμμόρφωση με κανόνες	Pearson Correlation	,085	-,161
	Sig. (2-tailed)	,375	,092
	N	111	111
Συμμόρφωση με πρόσωπα	Pearson Correlation	,147	-,104
	Sig. (2-tailed)	,124	,278
	N	111	111
Ταπεινότητα	Pearson Correlation	,216*	-,080
	Sig. (2-tailed)	,023	,405
	N	111	111
Οικουμενικότητα-φύση	Pearson Correlation	-,002	,055
	Sig. (2-tailed)	,980	,569
	N	111	111
Οικουμενικότητα-ανησυχίες	Pearson Correlation	-,053	-,124
	Sig. (2-tailed)	,580	,196
	N	111	111

Οικουμενικότητα-ανοχή	Pearson Correlation	,131	-,108
	Sig. (2-tailed)	,170	,260
	N	111	111
Καλοσύνη-φροντίδα	Pearson Correlation	,081	-,182
	Sig. (2-tailed)	,400	,056
	N	111	111
Καλοσύνη-εξάρτηση	Pearson Correlation	,177	-,151
	Sig. (2-tailed)	,063	,114
	N	111	111
**. Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed)			
*. Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed)			

Αυθεντικές αξίες

Από τον πίνακα παρακάτω φαίνεται ότι:

- Η σχέση μεταξύ των μεταβλητών «Διέγερση» και «Φύλο» είναι 0,205, η οποία είναι στατιστικά σημαντική με παρατηρούμενη πιθανότητα: $p = 0,031 < 0,05$. Η σχέση είναι **θετική** (οι γυναίκες διέπονται περισσότερο από τους άνδρες στη Διέγερση) μεταξύ των μεταβλητών δηλαδή ανάλογη και αξιολογείται σε μικρή σχέση.
- Η σχέση μεταξύ των μεταβλητών «Διέγερση» και «Ηλικιακή ομάδα» είναι - 0,237, η οποία είναι στατιστικά σημαντική με παρατηρούμενη πιθανότητα: $p = 0,012 < 0,05$. Η σχέση είναι **αρνητική** (όσο η ηλικία αυξάνεται τόσο η Διέγερση διέπει λιγότερο το άτομο) μεταξύ των μεταβλητών δηλαδή αντιστρόφως ανάλογη και αξιολογείται σε μικρή σχέση.
- Η σχέση μεταξύ των μεταβλητών «Ηδονισμός» και «Ηλικιακή ομάδα» είναι - 0,344, η οποία είναι στατιστικά σημαντική με παρατηρούμενη πιθανότητα: $p < 0,001$. Η σχέση είναι **αρνητική** (όσο η ηλικία αυξάνεται τόσο ο Ηδονισμός διέπει λιγότερο το άτομο) μεταξύ των μεταβλητών δηλαδή αντιστρόφως ανάλογη και αξιολογείται σε μικρή σχέση.
- Η σχέση μεταξύ των μεταβλητών «Κατόρθωμα» και «Ηλικιακή ομάδα» για τους 111 συμμετέχοντες που ρωτήθηκαν είναι -0,220, η οποία είναι στατιστικά σημαντική όπως φαίνεται και από την παρατηρούμενη πιθανότητα: $p = 0,020 < 0,05$. Η σχέση είναι **αρνητική** (όσο η ηλικία αυξάνεται τόσο τα Κατόρθωματα διέπουν λιγότερο το άτομο) μεταξύ των μεταβλητών δηλαδή αντιστρόφως ανάλογη και αξιολογείται σε μικρή σχέση.

- Η σχέση μεταξύ των μεταβλητών «Ασφάλεια» και «Ηλικιακή ομάδα» είναι - 0,195, η οποία είναι στατιστικά σημαντική με παρατηρούμενη πιθανότητα: $p = 0,040 < 0,05$. Η σχέση είναι **αρνητική** (όσο η ηλικία αυξάνεται τόσο η Ασφάλεια διέπει λιγότερο το άτομο) μεταξύ των μεταβλητών δηλαδή αντιστρόφως ανάλογη και αξιολογείται σε μηδενική σχέση.

<i>Συσχετίσεις δημογραφικών με «Αυθεντικές Αξίες»</i>			
		Φύλο	Ηλικιακή ομάδα
Αυτο-κατεύθυνση	Pearson Correlation	,023	-,146
	Sig. (2-tailed)	,814	,127
	N	111	111
Διέγερση	Pearson Correlation	,205*	-,237*
	Sig. (2-tailed)	,031	,012
	N	111	111
Ηδονισμός	Pearson Correlation	,119	-,344**
	Sig. (2-tailed)	,213	,000
	N	111	111
Κατόρθωμα	Pearson Correlation	,072	-,220*
	Sig. (2-tailed)	,450	,020
	N	111	111
Ισχύς	Pearson Correlation	,011	-,183
	Sig. (2-tailed)	,910	,054
	N	111	111
Ασφάλεια	Pearson Correlation	,114	-,195*
	Sig. (2-tailed)	,235	,040
	N	111	111
Συμμόρφωση	Pearson Correlation	,164	-,128
	Sig. (2-tailed)	,086	,181
	N	111	111
Παραδόσεις	Pearson Correlation	,087	-,066
	Sig. (2-tailed)	,365	,489
	N	111	111
Καλοσύνη	Pearson Correlation	,008	-,115
	Sig. (2-tailed)	,935	,231
	N	111	111
Οικουμενικότητα	Pearson Correlation	-,041	-,085
	Sig. (2-tailed)	,673	,376
	N	111	111

**, Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed)

*, Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed)

Αξίες Ανώτερης Τάξης

Από τον πίνακα παρακάτω φαίνεται ότι:

- Η σχέση μεταξύ των μεταβλητών «Αυτο-βελτίωση» και «Ηλικιακή ομάδα» είναι -0,236, η οποία είναι στατιστικά σημαντική με παρατηρούμενη πιθανότητα: $p = 0,013 < 0,05$. Η σχέση είναι αρνητική (όσο η ηλικία αυξάνεται τόσο η Αυτο-βελτίωση διέπει λιγότερο το άτομο) μεταξύ των μεταβλητών δηλαδή αντιστρόφως ανάλογη και αξιολογείται σε μικρή σχέση.
- Η σχέση μεταξύ των μεταβλητών «Δεκτικότητα στην αλλαγή» και «Ηλικιακή ομάδα» είναι -0,261, η οποία είναι στατιστικά σημαντική με παρατηρούμενη πιθανότητα: $p = 0,006 < 0,01$. Η σχέση είναι αρνητική (όσο η ηλικία αυξάνεται τόσο η Δεκτικότητα στις αλλαγές διέπει λιγότερο το άτομο) μεταξύ των μεταβλητών δηλαδή αντιστρόφως ανάλογη και αξιολογείται σε μικρή σχέση.
- Η σχέση μεταξύ των μεταβλητών «Συντηρητικότητα» και «Φύλο» είναι 0,218, η οποία είναι στατιστικά σημαντική με παρατηρούμενη πιθανότητα: $p = 0,022 < 0,05$. Η σχέση είναι θετική (οι γυναίκες διέπονται από υψηλότερη Συντηρητικότητα από τους άνδρες) μεταξύ των μεταβλητών δηλαδή ανάλογη και αξιολογείται σε μικρή σχέση.

Συσχετίσεις δημογραφικών με «Αξίες Ανώτερης Τάξης»

		Φύλο	Ηλικιακή ομάδα
Αυτο-υπέρβαση	Pearson Correlation	,143	-,071
	Sig. (2-tailed)	,133	,459
	N	111	111
Αυτο-βελτίωση	Pearson Correlation	,045	-,236*
	Sig. (2-tailed)	,641	,013
	N	111	111
Δεκτικότητα στην αλλαγή	Pearson Correlation	,150	-,261**
	Sig. (2-tailed)	,115	,006
	N	111	111
Διατήρηση	Pearson Correlation	,218*	-,150
	Sig. (2-tailed)	,022	,117
	N	111	111

***. Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed)

*. Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed)

○ **Συσχετίσεις δημογραφικών με κατηγορίες ερωτηματολογίου BFI**

Από τον πίνακα παρακάτω φαίνεται ότι:

- Η σχέση μεταξύ των μεταβλητών «Προσήνεια» και «Φύλο» είναι 0,223, η οποία είναι στατιστικά σημαντική με παρατηρούμενη πιθανότητα: $p = 0,019 <$

0,05. Η σχέση είναι **θετική** (οι γυναίκες χαρακτηρίζονται από μεγαλύτερη Προσήνεια από τους άνδρες) μεταξύ των μεταβλητών, δηλαδή ανάλογη και αξιολογείται σε μικρή σχέση.

Συσχετίσεις δημογραφικών με «5 Μεγάλους Παράγοντες Προσωπικότητας»

		Φύλο	Ηλικιακή ομάδα
Εξωστρέφεια	Pearson Correlation	-,005	,069
	Sig. (2-tailed)	,959	,473
	N	111	111
Προσήνεια	Pearson Correlation	,223*	,049
	Sig. (2-tailed)	,019	,612
	N	111	111
Ευσυνειδησία	Pearson Correlation	,165	,016
	Sig. (2-tailed)	,083	,865
	N	111	111
Νευρωτισμός	Pearson Correlation	-,035	-,057
	Sig. (2-tailed)	,719	,554
	N	111	111
Δεκτικότητα_στις_εμπειρίες	Pearson Correlation	,022	-,011
	Sig. (2-tailed)	,819	,912
	N	111	111

*. Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed)

**. Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed)

ο **Συσχετίσεις κατηγοριών PVO-RR με κατηγορίες BFI**

Αξίες με κατηγορίες BFI

Correlations

		Εξωστρ.	Προσήν.	Ευσυνειδ.	Νευρωτ.	Δεκτικότητα στις εμπειρ.
Αυτο-κατευθυνόμενη σκέψη	Pearson Correlation	,058	,115	,202*	,001	,247**
	Sig. (2-tailed)	,546	,231	,033	,992	,009
	N	111	111	111	111	111
Αυτο-κατευθυνόμενη δράση	Pearson Correlation	,133	,148	,214*	-,091	,316**
	Sig. (2-tailed)	,164	,120	,024	,340	,001
	N	111	111	111	111	111
Διέγερση	Pearson Correlation	,087	,164	,131	,067	,292**
	Sig. (2-tailed)	,366	,086	,169	,485	,002
	N	111	111	111	111	111
Ηδονισμός	Pearson Correlation	,089	,076	,059	-,047	,167
	Sig. (2-tailed)	,352	,430	,540	,627	,079
	N	111	111	111	111	111
Κατόρθωμα	Pearson Correlation	,086	-,081	,037	-,244**	,111
	Sig. (2-tailed)	,369	,397	,702	,010	,245

	N	111	111	111	111	111
Δύναμη ισχύος	Pearson Correlation	,143	-,168	-,077	-,146	,132
	Sig. (2-tailed)	,135	,078	,424	,127	,166
	N	111	111	111	111	111
Πόροι ισχύος	Pearson Correlation	,012	-,154	,031	-,185	,171
	Sig. (2-tailed)	,901	,106	,749	,052	,072
	N	111	111	111	111	111
Πρόσωπο	Pearson Correlation	-,028	,047	,101	-,100	,252**
	Sig. (2-tailed)	,767	,625	,292	,296	,008
	N	111	111	111	111	111
Προσωπική ασφάλεια	Pearson Correlation	-,015	,011	,124	-,118	,205*
	Sig. (2-tailed)	,875	,909	,194	,218	,031
	N	111	111	111	111	111
Κοινωνική ασφάλεια	Pearson Correlation	,016	,162	,091	,001	,231*
	Sig. (2-tailed)	,866	,090	,342	,992	,015
	N	111	111	111	111	111
Παραδόσεις	Pearson Correlation	,309**	,173	,062	,055	,145
	Sig. (2-tailed)	,001	,070	,517	,569	,128
	N	111	111	111	111	111
Συμμόρφωση με κανόνες	Pearson Correlation	-,072	,082	,207*	-,099	,076
	Sig. (2-tailed)	,452	,391	,029	,299	,427
	N	111	111	111	111	111
Συμμόρφωση με πρόσωπα	Pearson Correlation	-,028	,275**	,084	-,063	,106
	Sig. (2-tailed)	,770	,004	,383	,510	,270
	N	111	111	111	111	111
Ταπεινότητα	Pearson Correlation	-,020	,190*	,159	,073	,175
	Sig. (2-tailed)	,837	,045	,095	,444	,066
	N	111	111	111	111	111
Οικουμενικότητα -φύση	Pearson Correlation	,149	,161	,100	,193*	,194*
	Sig. (2-tailed)	,117	,091	,297	,043	,041
	N	111	111	111	111	111
Οικουμενικότητα -ανησυχίες	Pearson Correlation	,023	,209*	,246**	-,002	,201*
	Sig. (2-tailed)	,808	,028	,009	,981	,034
	N	111	111	111	111	111
Οικουμενικότητα -ανοχή	Pearson Correlation	,012	,291**	,211*	-,027	,237*
	Sig. (2-tailed)	,897	,002	,026	,778	,012
	N	111	111	111	111	111
Καλοσύνη-φροντίδα	Pearson Correlation	-,052	,253**	,164	-,115	,220*
	Sig. (2-tailed)	,588	,007	,086	,229	,020
	N	111	111	111	111	111
Καλοσύνη-εξάρτηση	Pearson Correlation	-,054	,277**	,329**	,003	,226*
	Sig. (2-tailed)	,573	,003	,000	,974	,017

N	111	111	111	111	111
---	-----	-----	-----	-----	-----

**. Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed)
 *. Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed)

Από τον πίνακα πιο πάνω, φαίνεται ότι η σχέση μεταξύ των μεταβλητών:

- Η «Αυτο-κατευθυνόμενη σκέψη» σχετίζεται θετικά με την «Ευσυνειδησία»
- Η «Αυτο-κατευθυνόμενη δράση» σχετίζεται θετικά με τη «Δεκτικότητα στις εμπειρίες» και την «Ευσυνειδησία»
- Η «Διέγερση» σχετίζεται θετικά με τη «Δεκτικότητα στις εμπειρίες»
- Η αξία «Κατόρθωμα» σχετίζεται αρνητικά με τον «Νευρωτισμό»
- Η αξία «Πρόσωπο/Όψη» σχετίζεται θετικά με τη «Δεκτικότητα στις εμπειρίες»
- Η «Προσωπική ασφάλεια» σχετίζεται θετικά με τη «Δεκτικότητα στις εμπειρίες»
- Η «Κοινωνική ασφάλεια» και η «Δεκτικότητα στις εμπειρίες» υπολογίστηκε 0,231 η οποία είναι στατιστικά σημαντική όπως φαίνεται και από την παρατηρούμενη πιθανότητα: $p = 0,015 < 0,05$. Η σχέση είναι θετική (όσο αυξάνεται η Κοινωνική ασφάλεια τόσο αυξάνεται η Δεκτικότητα στις εμπειρίες) μεταξύ των μεταβλητών δηλαδή ανάλογη και αξιολογείται σε μικρή σχέση.
- Η αξία «Παραδόσεις» σχετίζεται θετικά με την «Εξωστρέφεια»
- Η αξία «Συμμόρφωση με κανόνες» σχετίζεται θετικά με τη «Ευσυνειδησία»
- Η αξία «Συμμόρφωση με πρόσωπα» σχετίζεται θετικά με την «Προσήνεια»
- Η αξία «Ταπεινότητα» σχετίζεται θετικά με την «Προσήνεια»
- Η αξία «Οικουμενικότητα-φύση» σχετίζεται θετικά με τη «Δεκτικότητα στις εμπειρίες» και το «Νευρωτισμός»
- Η αξία «Οικουμενικότητα-ανησυχίες» σχετίζεται θετικά με την «Ευσυνειδησία», την «Προσήνεια» και τη «Δεκτικότητα στις εμπειρίες»
- Η αξία «Οικουμενικότητα-ανοχή» σχετίζεται θετικά με τη «Δεκτικότητα στις εμπειρίες» και την «Προσήνεια»
- Η αξία «Καλοσύνη-φροντίδα» σχετίζεται θετικά με την «Προσήνεια» και τη «Δεκτικότητα στις εμπειρίες»
- Η αξία «Καλοσύνη-εξάρτηση» σχετίζεται θετικά με την «Ευσυνειδησία», την «Προσήνεια» και τη «Δεκτικότητα στις εμπειρίες»

Αυθεντικές Αξίες με κατηγορίες BFI

		Correlations				
		Εξωστρ	Προσήν	Ευσυνειδ	Νευρωτ	Δεκτικότητα σε εμπειρ.
Αυτο- κατεύθυνση	Pearson Correlation	,058	,115	,255**	,001	,247**
	Sig. (2-tailed)	,546	,231	,007	,992	,009
	N	111	111	111	111	111
Διέγερση	Pearson Correlation	,087	,164	,131	,067	,292**
	Sig. (2-tailed)	,366	,086	,169	,485	,002
	N	111	111	111	111	111
Ηδονισμός	Pearson Correlation	,089	,076	,059	-,047	,167
	Sig. (2-tailed)	,352	,430	,540	,627	,079
	N	111	111	111	111	111
Κατόρθωμα	Pearson Correlation	,086	-,081	,037	-,244**	,111
	Sig. (2-tailed)	,369	,397	,702	,010	,245
	N	111	111	111	111	111
Ισχύς	Pearson Correlation	,081	-,064	-,001	-,184	,171
	Sig. (2-tailed)	,401	,504	,993	,053	,074
	N	111	111	111	111	111
Ασφάλεια	Pearson Correlation	-,029	,080	,113	-,082	,186
	Sig. (2-tailed)	,760	,402	,237	,395	,050
	N	111	111	111	111	111
Συμμόρφωση	Pearson Correlation	-,074	,163	,138	-,072	,093
	Sig. (2-tailed)	,443	,087	,148	,450	,334
	N	111	111	111	111	111
Παραδόσεις	Pearson Correlation	,309**	,173	,062	,055	,145
	Sig. (2-tailed)	,001	,070	,517	,569	,128
	N	111	111	111	111	111
Καλοσύνη	Pearson Correlation	-,006	,318**	,283**	-,034	,269**
	Sig. (2-tailed)	,952	,001	,003	,723	,004
	N	111	111	111	111	111
Οικουμενικότητα	Pearson Correlation	,055	,162	,207*	-,012	,234*
	Sig. (2-tailed)	,566	,089	,029	,901	,013
	N	111	111	111	111	111

** . Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

* . Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).

Από τον πίνακα παραπάνω φαίνεται ότι η σχέση μεταξύ των μεταβλητών:

- Η «Αυτο-κατεύθυνση» σχετίζεται θετικά με την «Ευσυνειδησία» και τη «Δεκτικότητα στις εμπειρίες»
- Η «Διέγερση» σχετίζεται θετικά με τη «Δεκτικότητα στις εμπειρίες»
- Η αξία «Κατόρθωμα» σχετίζεται αρνητικά με τον «Νευρωτισμός»
- Η αξία «Παραδόσεις» σχετίζεται θετικά με την «Εξωστρέφεια»
- Η «Καλοσύνη» σχετίζεται θετικά με την «Προσήνεια», την «Ευσυνειδησία» και τη «Δεκτικότητα στις εμπειρίες»

- Η «Οικουμενικότητα» σχετίζεται θετικά με τη «Δεκτικότητα στις εμπειρίες» και την «Ευσυνειδησία»

Αξίες Ανώτερης Τάξης με κατηγορίες BFI

		<i>Correlations</i>				
		Εξωστρ	Προσόν	Ευσυνειδ	Νευρωτ	Δεκτικότητα σε εμπειρ
Αυτο-υπέρβαση	Pearson Correlation	,023	,277**	,308**	-,044	,252**
	Sig. (2-tailed)	,808	,003	,001	,643	,008
	N	111	111	111	111	111
Αυτο-βελτίωση	Pearson Correlation	,079	-,208*	-,005	-,156	,090
	Sig. (2-tailed)	,411	,028	,958	,103	,349
	N	111	111	111	111	111
Δεκτικότητα στην αλλαγή	Pearson Correlation	,087	,160	,181	-,038	,224*
	Sig. (2-tailed)	,361	,093	,057	,693	,018
	N	111	111	111	111	111
Διατήρηση	Pearson Correlation	-,101	,174	,194*	,017	,170
	Sig. (2-tailed)	,292	,068	,041	,862	,074
	N	111	111	111	111	111

** . Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

* . Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).

Από τον πίνακα παρακάτω φαίνεται ότι η σχέση μεταξύ των μεταβλητών:

- Η αξία «Αυτο-υπέρβαση» σχετίζεται θετικά με την «Ευσυνειδησία», την «Προσήνεια» και τη «Δεκτικότητα στις εμπειρίες»
- Η αξία «Αυτο-βελτίωση» σχετίζεται θετικά με την «Προσήνεια»
- Η αξία «Δεκτικότητα στην αλλαγή» σχετίζεται θετικά με τη «Δεκτικότητα στις εμπειρίες»
- Η αξία «Συντηρητικότητα» σχετίζεται θετικά με την «Ευσυνειδησία»

ο Έλεγχος t-test/ANOVA

Στόχος είναι να διαπιστωθούν διαφορές στις μεταβλητές του ερωτηματολογίου BFI, ανάλογα με το φύλο και την ηλικία. Οι κατάλληλοι έλεγχοι για τη μελέτη αυτή, είναι οι έλεγχοι των «Μέσων Τιμών μιας μεταβλητής». Εφόσον ισχύει η προϋπόθεση κανονικότητας, για δύο δείγματα θα πραγματοποιηθούν παραμετρικοί έλεγχοι “Independent Samples t-test” και για παραπάνω από δύο δείγματα θα πραγματοποιηθεί «Ανάλυση Διακύμανσης μονής κατεύθυνσης» (one-way Analysis of Variance, one-way ANOVA). Εφόσον δεν ισχύει η προϋπόθεση

κανονικότητας, θα πραγματοποιηθούν μη-παραμετρικοί έλεγχοι “*Mann-Whitney test*” και “*Kruskal-Wallis test*” αντίστοιχα.

Σύμφωνα με το «Κεντρικό Οριακό Θεώρημα», ένα δείγμα (η κατανομή δειγματοληψίας) τείνει να ακολουθεί την κανονική κατανομή όσο αυξάνει το δείγμα, δηλαδή για δείγματα μεγέθους από 30 παρατηρήσεις και πάνω. Συνεπώς, στην παρούσα έρευνα θα εφαρμοστούν παραμετρικοί έλεγχοι, καθώς το δείγμα αποτελείται από 111 άτομα.

Στη συνέχεια αναφέρονται όσοι έλεγχοι παρουσίασαν στατιστικώς σημαντική διαφορά. Για κάθε έλεγχο διαμορφώνονται δύο υποθέσεις, η αρχική και η εναλλακτική. Η αρχική ή μηδενική υπόθεση (H_0) αναφέρει ότι **ΔΕΝ** υπάρχει διαφορά στις μέσες τιμές ανάμεσα στις κατηγορίες, ενώ η εναλλακτική (H_1) ότι υπάρχει. Το sig. σε κάθε πίνακα, δίνει την τιμή p-value, σύμφωνα με την οποία γίνεται αποδεκτή ή απορρίπτεται η μηδενική υπόθεση. Η τιμή αυτή, αποτελεί την πιθανότητα η οποιαδήποτε διαφορά των μέσων τιμών να οφείλεται σε τυχαίους παράγοντες ή όχι. Αν είναι μικρότερη από το επίπεδο σημαντικότητας .05 (αντιπροσωπεύει την πιθανότητα να έχει γίνει λάθος και να έχει απορριφθεί η αρχική υπόθεση), τότε μπορεί να απορριφθεί η μηδενική υπόθεση. Αν όχι, γίνεται αποδεκτή.

Ερωτήσεις BFI και Φύλο

Πραγματοποιήθηκε “*Independent Samples t-test*” για δύο δείγματα. Ο έλεγχος Levene που εμφανίζεται στην 3^η στήλη του πίνακα Independent Samples Test, θεωρεί αρχικά ότι οι διασπορές μεταξύ των δύο πληθυσμών είναι ίσες. Η τιμή p που δίνεται από τη στήλη Sig. συγκρίνεται με το επίπεδο σημαντικότητας που έχει επιλεγεί. Εάν η τιμή p (.393) (τιμή για τη μεταβλητή Προσήνεια) είναι μικρότερη του 5%, τότε ο έλεγχος συμπεραίνει ότι οι διασπορές δεν είναι ίσες και θα επιλεγόταν η δεύτερη τιμή p του δίπλευρου ελέγχου (.015). Κάτι τέτοιο όμως δε συμβαίνει αφού $.393 > .05$, άρα οι διασπορές είναι στατιστικά ίσες και επιλέγεται η τιμή .019.

Άρα σε επίπεδο σημαντικότητας 5%, υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά στην Προσήνεια, μεταξύ αντρών και γυναικών. Οι μέσοι όροι είναι για τους άνδρες **3.68** και για τις γυναίκες **4.0**. Το συμπέρασμα είναι ότι ο μέσος όρος στην Προσήνεια, είναι μεγαλύτερος στις γυναίκες από ότι στους άνδρες, σε επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας 5%. **Οι γυναίκες αποδεικνύονται περισσότερο Προσηνείς από τους άνδρες.**

Group Statistics

	Φύλο	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
Εξωστρέφεια	Άνδρας	21	3,32143	,516254	,112656
	Γυναίκα	90	3,31389	,616158	,064949
Προσήνεια	Άνδρας	21	3,67196	,498734	,108833
	Γυναίκα	90	3,98889	,559177	,058942
Ευσυνειδησία	Άνδρας	21	3,77778	,591086	,128986
	Γυναίκα	90	4,03951	,623289	,065700
Νευρωτισμός	Άνδρας	21	2,73810	,598050	,130505
	Γυναίκα	90	2,67083	,803226	,084667
Δεκτικότητα στις εμπειρίες	Άνδρας	21	3,51429	,482997	,105398
	Γυναίκα	90	3,54556	,577706	,060896

Independent Samples Test

		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
Εξωστρέφεια	Equal variances assumed	1,226	,271	,052	109	,959	,007540	,145182	-,280206	,295286
	Equal variances not assumed			,058	34,645	,954	,007540	,130037	-,256547	,271626
Προσήνεια	Equal variances assumed	,736	,393	-2,384	109	,019	-,316931	,132946	-,580426	-,053437
	Equal variances not assumed			-2,561	32,819	,015	-,316931	,123769	-,568794	-,065068
Ευσυνειδησία	Equal variances assumed	,007	,935	-1,749	109	,083	-,261728	,149648	-,558327	,034870
	Equal variances not assumed			-1,808	31,252	,080	-,261728	,144754	-,556861	,033404
Νευρωτισμός	Equal variances assumed	2,377	,126	,361	109	,719	,067262	,186528	-,302431	,436955
	Equal variances not assumed			,432	38,833	,668	,067262	,155564	-,247439	,381963
Δεκτικότητα στις εμπειρίες	Equal variances assumed	2,044	,156	-,230	109	,819	-,031270	,136082	-,300980	,238440
	Equal variances not assumed			-,257	34,712	,799	-,031270	,121726	-,278459	,215920

Κεφάλαιο 6^ο: Συζήτηση, συμπεράσματα και προτάσεις

6.1 Συμπεράσματα στο ζήτημα των Αξιών και της Προσωπικότητας

Ξεκινώντας με το θεωρητικό σκέλος της παρούσας διπλωματικής, θα πρέπει να σημειωθεί ότι το ζήτημα των αξιών στη σημερινή εκπαίδευση αποτελεί ένα πολύ σοβαρό θέμα, δεδομένης της φθοράς που υφίσταται το σύνολο της κοινωνίας από διάφορους παράγοντες, με τους εκπαιδευτικούς ωστόσο να παραμένουν με δεμένα τα χέρια, σε πολλά εκπαιδευτικά συστήματα, αφού πλέον η εκπαίδευση αξιών (κάτι που αφορούσε σε μεγάλο βαθμό την ανάληψη πρωτοβουλιών από τον ίδιο τον εκπαιδευτικό) έχει αντικατασταθεί από την ευλαβική τήρηση των Αναλυτικών Προγραμμάτων Σπουδών (Bauman, 2007 · Giddens, 2009). Ένας εκπαιδευτικός όμως μπορεί να εμψύσει αξίες μέσα από το μάθημα που παραδίδει και τις σχέσεις που αναπτύσσει με τα παιδιά εντός και εκτός τάξης.

Ερχόμενοι στο ερευνητικό σκέλος της παρούσας διατριβής, θα πρέπει αρχικά να σημειωθεί ότι για τη συγκέντρωση των αποτελεσμάτων χρησιμοποιήθηκαν 2 έγκυρα και σταθμισμένα ερωτηματολόγια, το PVQ-RR και το BFI, για τις Αξίες που χαρακτηρίζουν έναν άνθρωπο αφενός και τα Στοιχεία της Προσωπικότητάς του αφετέρου. Σκοπός της έρευνας ήταν να εντοπιστούν πιθανοί συσχετισμοί μεταξύ των μεταβλητών που παρουσιάζονται μέσα από τα παραπάνω ερωτηματολόγια, καθώς και μεταξύ των μεταβλητών αυτών και των δημογραφικών στοιχείων του δείγματος. Οι συμμετέχοντες στην έρευνα έφτασαν τους 111, όλοι τους εκπαιδευτικοί Πρωτοβάθμιας, με την πλειοψηφία τους ωστόσο να αποτελείται από γυναίκες και τους άνδρες να μην ξεπερνούν το 19%. Τέλος, σχεδόν οι μισοί συμμετέχοντες (45%) ήταν ηλικίας έως 30 ετών. Σημειωτέον, τα αποτελέσματα χαρακτηρίζονται από ιδιαίτερα υψηλά επίπεδα αξιοπιστίας.

Έτσι, τους συμμετέχοντες φαίνεται πως τους χαρακτηρίζουν ορισμένες αξίες σε μεγάλο βαθμό, ενώ κάποιες άλλες σε πολύ μικρότερο. Συγκεκριμένα, φαίνεται πως είναι αδιάφοροι απέναντι στην απόκτηση Δύναμης Ισχύος, όπως και στους Πόρους Ισχύος (ασχέτως της διαφοράς των ηλικιών που σημειώθηκε πιο πάνω εξαιτίας συσχετίσεων). Αντιθέτως, οι εκπαιδευτικοί Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης φάνηκε να δίνουν μεγάλη βάση σε αξίες όπως η Αυτο-κατευθυνόμενη σκέψη και η Αυτο-κατευθυνόμενη δράση, η Κοινωνική ασφάλεια, η Οικουμενικότητα και η Καλοσύνη. Τα αποτελέσματα αυτά μπορεί να έρχονται σε αντίθεση με αποτελέσματα άλλων

μελετών (Niekerk & Botha, 2017 · Keskinilic-Kara & Zafer-Gunes, 2017), όπου επικρατούσε η αίσθηση της δημοκρατίας ως κυρίαρχη αξία στους εκπαιδευτικούς ή η ευαισθησία απέναντι σε διάφορα θέματα, ωστόσο είναι ιδιαίτερα θετικό το γεγονός ότι αποτελούν αγνά και θετικά συναισθήματα, με επίκεντρο το συνάνθρωπο αλλά και τη δυνατότητα ανάληψης προσωπικών δράσεων.

Στα χαρακτηριστικά της Προσωπικότητας, τα δύο επικρατούντα αποδείχθηκαν η Προσήνεια (στην οποία μάλιστα οι γυναίκες αποδείχθηκαν «νικήτριες» όπως αποδείχθηκε και μέσα από τους στατιστικούς ελέγχους ANOVA που διενεργήθηκαν) και η Ευσυνειδησία, με τη Δεκτικότητα σε εμπειρίες και την Εξωστρέφεια να ακολουθούν με μικρή διαφορά. Τα αποτελέσματα αυτά δείχνουν να έρχονται σε συμφωνία με πολύ σύγχρονες μελέτες όπως αυτές των Hamilton (2010) και Ibad (2018), ενώ ο Νευρωτισμός που αποδείχθηκε το χαρακτηριστικό με τη χαμηλότερη απήχηση, απέδειξε πως σημειώνονται και διαφορές με διεθνείς μελέτες, όπως για παράδειγμα αυτή των Kim, Dar-Nimrod & McCann (2018). Θα πρέπει να σημειωθεί ότι είναι πολύ θετικό που δε διαπιστώνεται το χαρακτηριστικό του Νευρωτισμού στους εκπαιδευτικούς Πρωτοβάθμιας, όπως επίσης ότι παρουσιάζονται δεκτικοί σε εμπειρίες και δείχνουν να είναι εξωστρεφείς, αφού έτσι βοηθούν και τους μικρούς μαθητές να δημιουργούν καλύτερα στοιχεία και στη δική τους προσωπικότητα.

Αναφορικά με τα τελικά συμπεράσματα που προέκυψαν από τις συσχετίσεις μεταξύ των κατηγοριών των Αξιών και των χαρακτηριστικών της Προσωπικότητας για τους συμμετέχοντες εκπαιδευτικούς Πρωτοβάθμιας, θα πρέπει καταρχάς να σημειωθεί ότι αποτελεί ένα αρκετά καινοτόμο επιχείρημα, εξαιτίας της απουσίας αντίστοιχων προσπαθειών. Ωστόσο, η βασική διαπίστωση ήταν πως το σύνολο των συσχετίσεων ανάμεσα στις κατηγορίες των Αξιών (Βασικές, Αυθεντικές & Ανώτερης Τάξης) και την Προσωπικότητα, υπολογίστηκαν είτε μικρής είτε μηδενικής ισχύος, με το γεγονός αυτό να υποδηλώνει ότι - για το δείγμα τουλάχιστον - που εξετάστηκε, δε φαίνεται οι Αξίες των συμμετεχόντων να συνδέονται στενά (συνδέονται αλλά όχι με ισχυρούς δεσμούς, από στατιστικής πάντοτε σκοπιάς) με τα χαρακτηριστικά της Προσωπικότητάς τους. Επομένως δε μπορούν να εξαχθούν ασφαλή συμπεράσματα για το κατά πόσο συγκεκριμένα χαρακτηριστικά της Προσωπικότητας των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας, μπορούν πράγματι να συνδεθούν με την ύπαρξη συγκεκριμένων Αξιών.

Παρόλα αυτά, δε θα πρέπει να αποκλειστεί το γεγονός, οι Αξίες που διέπουν τους εκπαιδευτικούς να συνδέονται με στοιχεία της Προσωπικότητάς τους. Αυτό απλά που θα πρέπει να τονιστεί, είναι ότι απαιτείται πιο εκτενής διερεύνηση των τρόπων με τους οποίους ενδεχομένως να συνδέονται τα δύο αυτά μεγέθη, όπως και ότι η παρούσα μελέτη αποτελεί εγχείρημα που ανοίγει ένα καινούριο πεδίο διερεύνησης, αυτό των συσχετισμών των Αξιών που ενδεχομένως διέπουν τους εκπαιδευτικούς Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, με στοιχεία της Προσωπικότητάς τους.

Περνώντας τώρα στα αποτελέσματα της μελέτης, η Ηλικία φαίνεται να παρουσιάζει τις περισσότερες συσχετίσεις στο κομμάτι των «*Βασικών Αξιών*» και το Φύλο έπεται, ενώ οι συσχετίσεις (correlations) αυτές παρουσιάζουν στο σύνολό τους μικρή ισχύ. Πιο αναλυτικά όμως, φάνηκε πως οι γυναίκες δείχνουν να υιοθετούν συχνότερα τις αξίες της Διέγερσης και της Ταπεινότητας, από τους άνδρες συναδέλφους τους. Οι άνδρες εκπαιδευτικοί λοιπόν είναι πολύ λιγότερο ταπεινοί από τις γυναίκες και εν γένει αυτό αποτελεί ένα από τα χαρακτηριστικά της ιδιοσυγκρασίας πολλών ανδρών, όπως φαίνεται και στον χώρο της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης. Η Ηλικία από την άλλη, φαίνεται πως διαδραματίζει τον δικό της ρόλο, αφού όσο μικρότερης ηλικίας είναι ένας εκπαιδευτικός τόσο περισσότερο φαίνεται πως κατακλύζεται από τις αρχές της Διέγερσης και του Ηδονισμού (απόλαυση για το επάγγελμα), των Κατορθωμάτων και των Πόρων ισχύος. Λογικά αν το σκεφτεί κανείς, όσο πιο μικρός είναι ένας εκπαιδευτικός τόσο μεγαλύτερη η ανάγκη του για επιτυχία και εκμετάλλευση πόρων που θα τον βοηθήσουν ίσως να ανελιχθεί στο επάγγελμα.

Ερχόμενοι στις «*Αυθεντικές Αξίες*» και εδώ η Ηλικία φάνηκε να παίζει σημαντικά μεγαλύτερο ρόλο από το Φύλο. Πιο συγκεκριμένα, οι γυναίκες και εδώ έδειξαν μεγαλύτερη προτίμηση από τους άνδρες, ενώ όσο μικρότερη η ηλικία των συμμετεχόντων τόσο μεγαλύτερη η προτίμησή τους στη Διέγερση και τον Ηδονισμό, τα Κατορθώματα και την Ασφάλεια. Το συμπέρασμα θα μπορούσε να είναι το ίδιο με την κατηγορία των «*Βασικών Αξιών*», συμπληρώνοντας ότι οι μικρότεροι ηλικιακά εκπαιδευτικοί Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης λαμβάνουν υπόψιν και την αξία της Ασφάλειας που προσφέρει το επάγγελμα, κάτι που οι μεγαλύτεροι ίσως να θεωρούν δεδομένη με την πάροδο των ετών.

Κλείνοντας τέλος με τις «*Αξίες Ανώτερης Τάξης*», διαπιστώθηκε και εδώ ότι οι γυναίκες υπερισχύουν των ανδρών συναδέλφων τους στην υιοθέτηση της αξίας της

Διατήρησης (δηλαδή ενός συνόλου αρχών που περιλαμβάνουν την Ασφάλεια αφενός και τη Συμμόρφωση με κανόνες αφετέρου), κάτι που χαρακτηρίζει γενικά τις γυναίκες από τους άνδρες, οι οποίοι εν γένει συμπεριφέρονται πιο ελεύθερα, χωρίς βέβαια να αποτελεί κανόνα. Η Ηλικία επίσης αποδείχθηκε ότι λειτουργεί αντίστροφα, με τις μικρότερες ηλικίες να υιοθετούν συχνότερα τις αξίες της Αυτο-βελτίωσης και της Δεκτικότητας στην αλλαγή. Τα τελευταία μάλιστα έρχονται σε απόλυτη συμφωνία με την πραγματικότητα και πέρα από την παρούσα έρευνα, όπου οι νεότεροι εκπαιδευτικοί όντως προσπαθούν να βελτιώνονται συχνότερα από τους γηραιότερους, όπως υιοθετούν ευκολότερα τις αλλαγές ή δε διαμαρτύρονται το ίδιο έντονα για αυτές, σε σύγκριση με έναν μεγαλύτερο ηλικιακά εκπαιδευτικό.

Κλείνοντας το σκέλος των συσχετίσεων των δημογραφικών στοιχείων, διαπιστώθηκε και μια - μικρής ισχύος - συσχέτιση ανάμεσα στο Φύλο και την Προσήνεια, ως χαρακτηριστικό της Προσωπικότητας των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης. Συγκεκριμένα, οι γυναίκες παρουσιάστηκαν πιο Προσηνείς από τους άνδρες, δηλαδή πιο φιλικές στη συμπεριφορά τους. Αυτό δε θα πρέπει να προκαλεί έκπληξη, αφού οι γυναίκες από τη φύση τους είναι πιο «ήπιες» στις αντιδράσεις τους από τους άνδρες, επομένως αυτό επεκτείνεται και στον κλάδο της εκπαίδευσης.

6.2 Περιορισμοί και προτάσεις για μελλοντική έρευνα

Αυτό που σίγουρα συστήνεται προς πάσα εμπλεκόμενη στην εκπαίδευση πλευρά, είναι η ποιοτικότερη και περισσότερη εκπαίδευση των μαθητών, επάνω στο ζήτημα των Αξιών. Για να επιτευχθεί κάτι τέτοιο όμως, θα πρέπει να επιτρέπεται και στους ίδιους τους εκπαιδευτικούς να διαθέτουν τον απαραίτητο χρόνο, δίνοντάς τους τη δυνατότητα να αναλαμβάνουν κατάλληλες πρωτοβουλίες διδασκαλίας Αξιών, αντί να αναλώνονται με αυστηρότητα στο περιεχόμενο των Αναλυτικών Προγραμμάτων.

Σχετικά με τους περιορισμούς που συνάντησε η παρούσα μελέτη, ένας από τους πιο σοβαρούς ήταν η απουσία υλικού με το οποίο να μπορεί να στηριχθεί βιβλιογραφικά η προσπάθεια συσχετισμού των Αξιών στους εκπαιδευτικούς Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης με τα χαρακτηριστικά της Προσωπικότητάς τους. Η πιο συνηθισμένη ερευνητική προσπάθεια με περιεχόμενο την Προσωπικότητα, φάνηκε ότι επικεντρώνεται στην αναζήτηση πιθανών συσχετισμών της με την αυτο-

αποδοτικότητα των εκπαιδευτικών, ενώ δεν εντοπίστηκαν αντίστοιχες ερευνητικές προσπάθειες ούτε σε άλλους επαγγελματικούς κλάδους.

Επομένως, η παρούσα ερευνητική προσπάθεια χαρακτηρίζεται και από μια καινοτομία, αφού - ιδίως στην Ελλάδα - δεν εντοπίστηκαν παρόμοιες μελέτες. Αυτό ίσως να ανοίγει ένα καινούριο πεδίο ερευνών, δίνοντας έτσι τη δυνατότητα σε μελλοντικούς ερευνητές να εμβαθύνουν περισσότερο επί του θέματος. Πάνω σε αυτό, προτείνεται επίσης να ληφθούν από τις μελλοντικές έρευνες μεγαλύτερα δείγματα πληθυσμού και (αναλογικά) από διαφορετικές περιοχές της Ελλάδας ή άλλων χωρών, ώστε το δείγμα να ικανοποιεί στατιστικές προϋποθέσεις του πραγματικού πληθυσμού.

Βιβλιογραφικές αναφορές

Ελληνόγλωσση

- Bauman, Z. (2007). *Ρευστοί καιροί: Η ζωή την εποχή της αβεβαιότητας* (μτφ. Κ.Δ. Γεώργας). Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Blackledge, D. & Hunt, B. (2004). *Κοινωνιολογία της εκπαίδευσης*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Giddens, A. (2009). *Κοινωνιολογία*. Αθήνα: Gutenberg.
- Ανδρεαδάκης, Ν. (2009). *Αποτελεσματικός εκπαιδευτικός* (Πανεπιστημιακές σημειώσεις). Ρόδος: Πανεπιστήμιο Αιγαίου.
- Βαγγελάτος, Α., Φώσκολος, Φ. & Κομνηνός, Θ. (2011). Εισαγωγή Τ.Π.Ε. στα σχολεία: Ο παράγοντας «Εκπαιδευτικός» (Πρακτικά 2^{ου} Πανελληνίου Συνεδρίου ΕΤΠΕ «Ένταξη και χρήση των ΤΠΕ στην Εκπαιδευτική Διαδικασία», 95-104). Πάτρα, 28- 30 Απριλίου 2011.
- Βαρουξή, Χ. & Σαρρής, Ν. (2011). Εμπιστοσύνη στους θεσμούς (Στο: Β. Παπλιάκου, Θ. Σταθοπούλου & Χ. Στρατουδάκη, *Θεσμοί, αξίες, συμπεριφορές: Μελέτη των ευρημάτων της Ευρωπαϊκής Κοινωνικής Έρευνας (2008-2009)*, 79-96). Αθήνα: ΕΚΚΕ.
- Γαλάνης, Κ. (2002). *Η στάση του εκπαιδευτικού ως προσδιοριστικός παράγοντας των σχέσεών του με τους μαθητές και τους γονείς του*. Θεσσαλονίκη: Πουργάρας.
- Γιαβρίμης, Π., Ζήση, Χ. & Πετρά, Α. (2017). *Ποσοτική και ποιοτική προσέγγιση των αξιών των εκπαιδευτικών*. Θεσσαλονίκη: Επίκεντρο.
- Γιαβρίμης, Π., Παπάνης, Ε. & Ρουμελιώτου, Μ. (2009). *Θέματα κοινωνιολογίας της εκπαίδευσης*. Αθήνα: Σιδέρης.
- ΕΚΚΕ, Εθνικό Κέντρο Κοινωνικών Ερευνών (2003). *Ελλάδα-Ευρώπη. Κοινωνία-πολιτική-αξίες. Αποτελέσματα της μεγάλης ευρωπαϊκής κοινωνικής έρευνας*. Αθήνα: ΕΚΚΕ.
- Ζήση, Χ. & Γιαβρίμη, Π. (2018). Αξίες εκπαιδευτικών: Απόψεις για τη δημοκρατία και τους θεσμούς της. *Διάλογοι! Θεωρία και Πράξη στις Επιστήμες Αγωγής & Εκπαίδευσης*, 4: 23. DOI:10.12681/dial.16354
- Θεοδωρακόπουλος, Ι.Ν. (2006). *Εισαγωγή στη φιλοσοφία*. Αθήνα: ΕΣΤΙΑ.
- Κάντας, Α. (1995). *Οργανωτική-Βιομηχανική Ψυχολογία: Διεργασίες ομάδας - Σύγκρουση - Ανάπτυξη και αλλαγή - Κουλτούρα - Επαγγελματικό άγχος*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Κατερέλος, (1999). *Θεωρία και πράξη στην εκπαιδευτική σχέση - Κοινωνιοψυχολογική δυναμική της εκπαιδευτικής πρακτικής*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

- Καφούση, Σ. & Χαβιάρης, Π. (2015). Διερευνώντας τις αξίες των δασκάλων της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης στα Μαθηματικά. *Έρευνα στη Διδακτική των Μαθηματικών*, 8: 37-54. DOI:10.12681/enedim.14239
- Κλωνάρη, Α. (2007). Αποτελεσματικοί εκπαιδευτικοί (Στο: Α. Κατσίκης, Κ. Κώτσης, Α. Μικρόπουλος & Γ. Τσαπαρλής, *Διδακτική Φυσικών Επιστημών και Νέες Τεχνολογίες στην Εκπαίδευση*, 862-868). Ιωάννινα: Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων.
- Κοντάκος, Α. (2009). *Θέματα επικοινωνίας στην εκπαίδευση και τη διοίκηση* (Πανεπιστημιακές σημειώσεις). Ρόδος: Πανεπιστήμιο Αιγαίου.
- Λεβινάς, Ε. (2012). *Η Ηθική ως πρώτη Φιλοσοφία*. Αθήνα: Νέα Ευθύνη.
- Ματσαγγούρας, Η. (2002). *Η διαθεματικότητα στη σχολική γνώση. Εννοιοκεντρική Αναπλαισίωση και Σχέδια Εργασίας*. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Μαυροσκούφης, Δ. & Παπαναούμ, Ζ. (2008). *Οδηγός επιμόρφωσης - Διαπολιτισμική εκπαίδευση και αγωγή*. Θεσσαλονίκη: Υπουργείο Εθνικής Παιδείας & Θρησκευμάτων.
- Μητρόπουλος, Ν. (2014). Οι κύριες αρετές και η αριστοτελική ηθική. *Έρκυνα, Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών - Επιστημονικών Θεμάτων*, 2: 76-86.
- Μητσιοπούλου, Ο. & Βεκύρη, Ι. (2011). Ατομικοί και σχολικοί παράγοντες που επηρεάζουν τη χρήση ΤΠΕ στη διδασκαλία από εκπαιδευτικούς της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης (*Πρακτικά 2^{ου} Πανελληνίου Συνεδρίου ΕΤΠΕ για την «Ένταξη και Χρήση των ΤΠΕ στην Εκπαιδευτική Διαδικασία»*, 545-554). Πάτρα, 28-30 Απριλίου 2011.
- Μπάλιας, Σ. (2008). *Ενεργός πολίτης και εκπαίδευση*. Αθήνα: Παπαζήση.
- Μπαμπινιώτης, Γ. (2012). *Λεξικό της Νέας Ελληνικής Γλώσσας* (Δ' έκδοση). Αθήνα: Κέντρο Λεξικολογίας.
- Μπέκα, Α. & Ξαφάκος, Ε. (2015). Προσωπικότητα και Ψυχική Ανθεκτικότητα Προϊσταμένων Νηπιαγωγών: Εμπειρική μελέτη. *Ερευνώντας τον Κόσμο του Παιδιού*, 14: 48-63. <https://doi.org/10.12681/icw.17409>
- Μπίκος, Κ. & Τζιφόπουλος, Μ. (2011). Εκπαιδευτικοί και ΤΠΕ: Διευκολυντές και εμπόδια στη χρήση ψηφιακών εφαρμογών στη σχολική τάξη (*Πρακτικά 2^{ου} Πανελληνίου Συνεδρίου ΕΤΠΕ για την «Ένταξη και Χρήση των ΤΠΕ στην Εκπαιδευτική Διαδικασία»*, 585-590). Πάτρα, 28-30 Απριλίου 2011.
- Πιπερόπουλος, Γ. (2005). *Ψυχολογία, άτομο, ομάδα*. Θεσσαλονίκη: Αυτοέκδοση.
- Πνευματικός, Δ. (2010). Μαθαίνοντας τα παιδιά να είναι ηθικά (Στο: Μ. Σακελλαρίου, Μ. Ζέμπυλας & Α. Πέτρου, *Ηθική και εκπαίδευση: Διλήμματα και προοπτικές*, 205-233). Αθήνα: Κριτική.

- Σάλτας, Β. (2009). *Στοιχεία Διδακτικής και Παιδαγωγικής*. Θεσσαλονίκη: Επίκεντρο.
- Σερδάρης, Π. (2002). *Η ψυχολογία της προσωπικότητας*. Θεσσαλονίκη: University Studio Press.
- Τσιώλης, Γ. (2014). Μέθοδοι και τεχνικές ανάλυσης στην ποιοτική κοινωνική έρευνα. Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Κριτική.

Ξενόγλωσση

- Arar, K., Haj, I., Abramovitz, R. & Oplatka, I. (2016). Ethical leadership in education and its relation to ethical decision-making: The case of Arab school leaders in Israel. *Journal of Educational Administration*, 54 (6): 647-660.
- Balgiu, B. (2018). The psychometric properties of the Big Five inventory-10 (BFI-10) including correlations with subjective and psychological well-being. *Global Journal of Psychology Research New Trends & Issues*, 8(2): 61-69. DOI: 10.18844/gjpr.v8i2.3434
- Baloglou, N. (2012). Relations between value-based leadership and distributed leadership: A casual research on school principles' behaviours. *Educational Science: Theory in Practice*. 12(2): 1375-1378.
- Barni, Danioni & Benevene (2019). Teachers' Self-Efficacy: The role of Personal Values and Motivations for Teaching. *Frontiers in Psychology*, 10: 1645. DOI: 10.3389/fpsyg.2019.01645
- Barrick, M.R. & Mount, M.K. (1991). Thee big five personality dimensions and job performance: A meta-analysis. *Personnel Psychology*, 44: 1-26. <https://doi.org/10.1111/j.1744-6570.1991.tb00688.x>
- Barrick, M.R., Mount, M.K. & Judge, T.A. (2001). Personality and performance at the beginning of the new millennium: What do we know and where do we go next? *International Journal of Selection & Assessment*, 9: 9-30. <https://doi.org/10.1111/1468-2389.00160B>
- Begley, P.T. (2010). Leading with moral purpose: The place of ethics (In: T. Busch, L. Bell & D. Middlewood, *The principles of educational leadership and management*, 2nd edn). London: SAGE Publications Ltd.
- Cherkowski, S., Walker, K.D. & Kutsyuruba, B. (2015). Principals' Moral Agency and Ethical Decision-Making: Toward a Transformational Ethics, *International Journal of Education Policy & Leadership*, 10(5): 1-17.

- Cherkowski, S., Walker, K.D. & Kutsyuruba, B. (2015). Principals' Moral Agency and Ethical Decision-Making: Toward a transformational ethics. *International Journal of Education Policy & Leadership*, 10 (5): 1-17.
- Cohen, L. & Manion, L. (2007). *Research Methods in Education* (4th edn). New York, NY: Routledge.
- Dalton, R.J. & Shin, D.C. (2014). Reassessing the civic culture model (In: R. Dalton & C. Welzel, *The civic culture transformed*, 91-115). Cambridge: University Press.
- Davidov, E. (2008). A cross- country and cross-time comparison of the human values measurement with the second round of the European social survey. *Survey Research Methods*, 2(1): 33-46.
- Dolan, S.L. & Garcia, S. (2002). Managing by values: Cultural redesign for strategic organizational change at the dawn of the twenty-first century. *Journal of Management Development*, 21(2): 101-117. DOI:10.1108/02621710210417411
- Eranil, A.K. & Ozbilen, F.M. (2017). Relationship between School Principals' Ethical Leadership Behaviours and Positive Climate Practices. *Journal of Education and Learning*, 6(4): 100-112. doi.org/10.5539/jel.v6n4p100
- Feng-Feng, I. (2016). School Principals' Authentic Leadership and teachers' Psychological Capital: Teachers' perspectives. *International Education Studies*, 9(10): 245-255.
- Friedman, H.S. & Kern, M.L. (2014). Personality, well-being, and health. *Annual Review of Psychology*, 65, 719-742. <https://doi.org/10.1146/annurev-psych-010213-115123>
- Halstead, J.M. & Taylor, M.J. (2000). Learning and teaching about Values: A review of recent research. *Cambridge Journal of Education*, 30(2): 169-202.
- Hamilton, A.R. (2010). *Exploring the relationship between teacher Personality Traits and teachers' Attitudes and Practices towards family-school partnerships* (Dissertations, 134). Chicago: University Press. https://ecommons.luc.edu/luc_diss/134
- Heckman, J.J., Humphries, J.E. & Kautz, T. (2014). *The myth of achievement tests: The GED and the role of character in American life*. Chicago, IL: University of Chicago Press.
- Howe, B.R. & Covell, K. (2010). Miseducating children about their rights. *Education, Citizenship & Justice*, 5(2): 91-102.
- Ibad, F. (2018). Personality and Ability Traits of Teachers: Student perceptions. *Journal of Education & Educational Development*, 5(2): 162-177.
- Jones, A. (2004). A review of the research literature on barriers to the uptake of ICT by teachers. England, UK: Becta.

- Judge, T.A., Heller, D. & Mount, M.K. (2002). Five-factor model of personality and job satisfaction: A meta-analysis. *Journal of Applied Psychology*, 87, 530-541. <https://doi.org/10.1037/0021-9010.87.3.530>
- Jurczak, I. & Jurczak, E. (2015). Personality of the teacher as an important element in the educational process of the child. *Family Pedagogy*, 5 (2): 79-88. DOI: 10.1515/fampe-2015-0020
- Keklik, E.D. (2016). Value orientations of candidate teachers in knowledge society. *Eurasian Journal of Educational Research*, 66: 355-372.
- Keskinkilic-Kara, S.B. & Zafer-Gunes, D. (2017). Relationship between implicit leadership and proactive behaviors of school principals. *Journal of Education & Practice*, 8 (3): 78-88.
- Keskinkilic-Kara, S.B. & Zafer-Gunes, D. (2017). Relationship between Implicit Leadership and Proactive Behaviors of School Principals. *Journal of Education & Practice*, 8(3): 78-88.
- Keskinkilic-Kara, S.B. & Zafer-Gunes, D. (2017). Relationship between Implicit Leadership and Proactive Behaviors of School Principals. *Journal of Education & Practice*, 8 (3): 78-88.
- Kim, L., Dar-Nimrod, I. & McCann, C. (2018). Teacher personality and teacher effectiveness in secondary school: Personality predicts teacher support and student self-efficacy but not academic achievement. *Journal of Educational Psychology*, 309-323. <https://doi.org/10.1037/edu0000217>
- Klassen, R.M., Durksen, T.L., Al Hashmi, W., Kim, L.E., et al. (2018). National context and teacher characteristics: Exploring the critical non-cognitive attributes of novice teachers in four countries. *Teaching & Teacher Education*, 72, 64-74. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2018.03.001>
- Knowles, G. & Lander, V. (2011). *Diversity, equality and achievement in education*. London: SAGE Publications Ltd.
- Lazaridou, A. & Beka, A. (2014). Personality and resilience characteristics of Greek primary school principals. *Educational Management Administration & Leadership*, 43 (5): 772-791. <https://doi.org/10.1177/1741143214535746>
- Lazaridou, A. (2019). Exploring the values of educators in Greek schools. *Research in Educational Administration & Leadership*, 4(2): 231-270. DOI:10.30828/real/2019.2.2

- Leenders, H., Veugelers, W. & de Kat, E. (2008). Teachers' views on citizenship education in secondary education in The Netherlands. *Cambridge Journal of Education*, 38(2): 155-170. DOI:10.1080/03057640802063106
- Marshall, S. (2011). Leading and managing the development of eLearning: A framework for analysis to support strategy development (*Proceedings of ICICTE "Education and Technology: Innovation and Research"*). Rhodes, Greece, 330- 343.
- Morales-Vives, F., de Raad, B. & Vigil-Colet, A. (2012). Psycholexical Value Factors in Spain and their relation with Personality Traits. *European Journal of Personality*, 26(6):551-635. DOI:10.1002/per.854
- Nasirci, H. & Sadik, F. (2017). Investigating primary school teachers' perception about democracy through metaphor analysis. *European Journal of Educational Research*, 7(1): 121-132.
- Ng, T.W., Eby, L.T., Sorensen, K.L. & Feldman, D.C. (2005). Predictors of objective and subjective career success: A meta-analysis. *Personnel Psychology*, 58, 367-408. <https://doi.org/10.1111/j.1744-6570.2005.00515.x>
- Nieken, P. & Stormer, G. (2010). Personality as predictor of occupation choices: Empirical evidence from Germany. *Journal of Human Resources*, 4: 7-20.
- Owens, G.R. & Valesky, T.C. (2007). *Organizational Behavior in Education: Adaptive Leadership and School Reform*. Boston: Pearson.
- Pudelko, C.E. & Boon, H.J. (2014). Relations between teachers' classroom goals and values: A case study of high school teachers in far North Queensland, Australia. *Australian Journal of Teacher Education*, 39(8): 14-36.
- Rice, J.K. (2006). *Teacher Quality: Understanding the effectiveness of Teacher Attributes*. Washington, DC: Economic Policy Institute.
- Roccas, S. (2002). Running Head: The Big Five Personality Factors. *Personality & Social Psychology Bulletin*, 28, 789-801.
- Rohani, A.R. (2017). *A survey of the Big Five Personality Traits among Elementary Teachers* (Honors Undergraduate Theses). Florida, FL: University Press.
- Rohner, R.P. & Ali, S. (2017). Personality Assessment Questionnaire (PAQ) (In: R.P. Rohner & S. Ali, *Encyclopedia of Personality and Individual Differences*). London, UK: Springer International Publishing.
- Rokeach, M. (1973). *The nature of human values*. New York: The Free Press.

- Russell, P.A. (2005). The relationship between Career Interests and Personality Characteristics among African American women. *Journal of Applied Psychology*, 69: 40-70.
- Salgado, J.F. (2003). Predicting job performance using FFM and non-FFM personality measures. *Journal of Occupational & Organizational Psychology*, 76, 323-346. <https://doi.org/10.1348/096317903769647201>
- Schneider, M. & Preckel, F. (2017). Variables associated with achievement in higher education: A systematic review of meta-analyses. *Psychological Bulletin*, 143, 565-600. <https://doi.org/10.1037/bul0000098>
- Schwartz, S.H. (1992). Universals in the context and structure of values: Theory and empirical tests in 20 countries (In: M. Zanna, *Advances in experimental social psychology*, 25: 1-65). New York: Academic Press.
- Schwartz, S.H. (1994). Are there universal aspects in the content and structure of values? *Journal of Social Issues*, 50: 19-45. DOI:10.1111/j.1540-4560.1994.tb01196.x
- Schwartz, S.H. (2016). *Values and behavior: Taking a cross-cultural perspective*. Berlin: Springer.
- Shapiro, J.P., Gross, S.J. & Shapiro, S. (2013). *Ethical Educational Leadership in turbulent times: (Re)Solving moral dilemmas*. New York, NY: Routledge.
- Starratt, R. (1991). Building an ethical school: A theory for practice in educational leadership. *Educational Administration*, 27 (2): 185-202. doi.org/10.1177/0013161X91027002005
- Starratt, R. (2017). *Ηθική Ηγεσία στην Εκπαίδευση* (μτφρ. Ε. Αργυροπούλου). Θεσσαλονίκη: Δίσιγμα.
- Subba, D. (2014). Democratic values and democratic approach in teaching: A perspective. *American Journal of Educational Research*, 2(12): 37-40.
- Tal, C. & Yinon, Y. (2002). Teachers' conservatism, openness to change, transcendence and self-enhancement in daily life and in school situations. *Social Psychology of Education*, 5: 271-293.
- Tal, C. & Yinon, Y. (2009). Teachers' Values in the classroom. *International Handbook of Research on Teachers & Teaching*, 259-276. DOI:10.1007/978-0-387-73317-3_16
- Tamban, V.E. & Banasihan, G.L. (2017). Big Five Personality Traits and Teaching Performance of Faculty of College of Teacher Education, Laguna State Polytechnic University. *International Journal of Research*, 5(9): 99-105. <https://doi.org/10.29121/granthaalayah.v5.i9.2017.2209>

- Tett, R.P., Jackson, D.N. & Rothstein, M. (1991). Personality measures as predictors of job performance: A meta-analytic review. *Personnel Psychology*, 44, 703-742.
<https://doi.org/10.1111/j.1744-6570.1991.tb00696.x>
- Thornberg, R. & Oguz, E. (2013). Teachers' views on values education: A qualitative study in Sweden and Turkey. *International Journal of Educational Research*, 59: 49-56.
- Toytok, E.H. & Kapusuzoglu, S. (2015). Influence of school managers' ethical leadership behaviors on organizational culture: Teachers' perceptions. *Eurasian Journal of Educational Research*, 66: 373-388.
- Turiel, E. (2002). *The Culture of Morality: Social Development, Context, and Conflict*. Cambridge, UK: University Press.
- van Niekerk, M. & Botha J. (2017). Value-based leadership approach: A way for principals to revive the value of values in schools. *Academic journals*, 12(3): 133-142.
 DOI:10.5897/ERR2016.3075
- Willemse, Lunenberg & Korthagen (2005). Values in education: A challenge for teacher educators. *Teaching & Teacher Education*, 21(2): 205-217. DOI: 10.1016/j.tate.2004.12.009
- Wren, T. (2008). Philosophical moorings (In: I. Nucci, D. Narvaez & T. Krettanauer, *Handbook of moral and character education*, 11-29). New York: Routledge.

Παράρτημα

Ερωτηματολόγιο PVO-RR

	Δεν μου μοιάζει καθόλου	Δεν μου μοιάζει	Μου μοιάζει ελάχιστα	Μου μοιάζει κάπως	Μου μοιάζει	Μου μοιάζει πολύ
1. Είναι σημαντικό για αυτόν να σχηματίζει ανεξάρτητα τις απόψεις του.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. Είναι σημαντικό για αυτόν να είναι η χώρα του ασφαλής και σταθερή.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. Είναι σημαντικό για αυτόν να περνάει καλά.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. Είναι σημαντικό για αυτόν να αποφεύγει να προκαλεί αναστάτωση σε άλλα άτομα.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5. Είναι σημαντικό για αυτόν να προστατεύονται οι αδύναμοι και οι ευάλωτοι στην κοινωνία.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6. Είναι σημαντικό για αυτόν να κάνουν οι άλλοι αυτά που τους λέει ότι θα έπρεπε να κάνουν.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7. Είναι σημαντικό για αυτόν να μη σκέφτεται ποτέ πως αξίζει περισσότερο από ό,τι αξίζουν οι άλλοι άνθρωποι.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8. Είναι σημαντικό για αυτόν να νοιάζεται για τη φύση.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9. Είναι σημαντικό για αυτόν να μην τον ντροπιάσει ποτέ κανείς.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10. Είναι σημαντικό για αυτόν να ψάχνει πάντα να κάνει διαφορετικά πράγματα.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
11. Είναι σημαντικό για αυτόν να φροντίζει τους ανθρώπους που είναι κοντά του.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
12. Είναι σημαντικό για αυτόν να έχει τη δύναμη που μπορούν να φέρουν τα χρήματα.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
13. Είναι πολύ σημαντικό για αυτόν να αποφεύγει τις ασθένειες και να προστατεύει την υγεία του.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
14. Είναι σημαντικό για αυτόν να είναι ανεκτικός απέναντι σε όλους τους τύπους ατόμων και ομάδων.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
15. Είναι σημαντικό για αυτόν να μην παραβιάζει ποτέ τους κανόνες και τους κανονισμούς.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
16. Είναι σημαντικό για αυτόν να λαμβάνει τις δικές του αποφάσεις για τη ζωή του.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
17. Είναι σημαντικό για αυτόν να έχει φιλοδοξίες στη ζωή.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
18. Είναι σημαντικό για αυτόν να διατηρεί τις παραδοσιακές αξίες και αντιλήψεις.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
19. Είναι σημαντικό για αυτόν οι γνωστοί του να του έχουν απόλυτη εμπιστοσύνη.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
20. Είναι σημαντικό για αυτόν να είναι πλούσιος.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
21. Είναι σημαντικό για αυτόν να συμμετέχει σε δραστηριότητες για την προάσπιση της φύσης.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
22. Είναι σημαντικό για αυτόν να μην ενοχλεί ποτέ κανέναν.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
23. Είναι σημαντικό για αυτόν να διαμορφώνει τις δικές του θέσεις.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
24. Είναι σημαντικό για αυτόν να προστατεύει τη δημόσια εικόνα του.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
25. Είναι σημαντικό για αυτόν να βοηθάει τους ανθρώπους που του είναι αγαπητοί.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
26. Είναι σημαντικό για αυτόν να είναι προσωπικά ασφαλής και σίγουρος.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
27. Είναι σημαντικό για αυτόν να είναι ένας φερέγγυος και αξιοπистος φίλος.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Είναι σημαντικό για αυτόν να παίρνει ρίσκα ώστε να κάνει τη ζωή του συναρπαστική.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Είναι σημαντικό για αυτόν να έχει τη δύναμη να κάνει τους άλλους να πράττουν όπως θέλει εκείνος.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Είναι σημαντικό για αυτόν να σχεδιάζει αυτόνομα τις δραστηριότητές του.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Είναι σημαντικό για αυτόν να τηρεί τους κανόνες ακόμα και όταν δεν τον παρακολουθεί κανείς.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Είναι σημαντικό για αυτόν να είναι πολύ	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

	Δεν μου μοιάζει καθόλου	Δεν μου μοιάζει	Μου μοιάζει ελάχιστα	Μου μοιάζει κάπως	Μου μοιάζει	Μου μοιάζει πολύ
επιτυχημένος.						
Είναι σημαντικό για αυτόν να ακολουθεί τα έθιμα της οικογένειάς του ή τα έθιμα της θρησκείας του.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Είναι σημαντικό για αυτόν να ακούει και να κατανοεί τα άτομα που είναι διαφορετικά από εκείνον.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Είναι σημαντικό για αυτόν να είναι το κράτος δυνατό και να μπορεί να προστατεύει τους πολίτες του.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Είναι σημαντικό για αυτόν να απολαμβάνει τις χαρές της ζωής.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Είναι σημαντικό για αυτόν να έχει κάθε άνθρωπος στο κόσμο ίσες ευκαιρίες στη ζωή.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Είναι σημαντικό για αυτόν να είναι ταπεινός και μετριοπαθής.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Είναι σημαντικό για αυτόν να κατανοεί τα πράγματα μόνος του.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Είναι σημαντικό για αυτόν να τιμά τις παραδοσιακές συνήθειες του πολιτισμού του.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Είναι σημαντικό για αυτόν να είναι εκείνος που λέει στους άλλους τι να κάνουν.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Είναι σημαντικό για αυτόν να υπακούει όλους τους νόμους.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Είναι σημαντικό για αυτόν να έχει νέες εμπειρίες κάθε είδους.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Είναι σημαντικό για αυτόν να κατέχει ακριβά πράγματα που δείχνουν τα πλούτη του.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Είναι σημαντικό για αυτόν να προστατεύει το φυσικό περιβάλλον από την καταστροφή ή τη μόλυνση.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Είναι σημαντικό για αυτόν να αξιοποιεί κάθε ευκαιρία για διασκέδαση.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Είναι σημαντικό για αυτόν να απασχολείται και να φροντίζει για κάθε ανάγκη των αγαπημένων του προσώπων.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Είναι σημαντικό για αυτόν να αναγνωρίζουν οι άλλοι τα επιτεύγματά του.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Είναι σημαντικό για αυτόν να μην αισθάνεται ποτέ ταπεινωμένος.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Είναι σημαντικό για αυτόν να προστατεύεται η χώρα του από κάθε απειλή.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Είναι σημαντικό για αυτόν να μην κάνει ποτέ τους άλλους να θυμώνουν.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Είναι σημαντικό για αυτόν να έχουν όλοι δίκαιη μεταχείριση, ακόμα και τα άτομα που δεν γνωρίζει.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Είναι σημαντικό για αυτόν να αποφεύγει οτιδήποτε επικίνδυνο.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Είναι σημαντικό για αυτόν να είναι ικανοποιημένος με αυτό που έχει και να μην αποζητά περισσότερα.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Είναι σημαντικό για αυτόν να μπορούν όλοι οι φίλοι του και η οικογένειά του να βασιστούν ολοκληρωτικά πάνω του.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Είναι σημαντικό για αυτόν να είναι ελεύθερος να επιλέξει μόνος του αυτό που κάνει.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Είναι σημαντικό για αυτόν να αποδέχεται τους ανθρώπους ακόμα και όταν διαφωνεί μαζί τους.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Ερωτηματολόγιο Big Five Inventory

Βλέπω τον εαυτό μου ως κάποιον ο οποίος...					
	Διαφωνώ πολύ 1	Διαφωνώ λίγο 2	Ούτε συμφωνώ/ ούτε διαφωνώ 3	Συμφωνώ λίγο 4	Συμφωνώ πολύ 5
1. Είναι ομιλητικός					
2. Τείνει να βρίσκει ελαττώματα στους άλλους					
3. Κάνει μία δουλειά μέχρι το τέλος					
4. Είναι μελαγχολικός, απελπισμένος					
5. Είναι πρωτότυπος, βρίσκει νέες ιδέες					
6. Είναι επιφυλακτικός					
7. Είναι γρήσιμος & γενναιοδωρος με τους άλλους					
8. Μπορεί να είναι κάπως απρόσεκτος					
9. Είναι χαλαρός, χειρίζεται το άγχος καλά					
10. Είναι περιέργος για πολλά διαφορετικά πράγματα					
11. Είναι γεμάτος ενέργεια					
12. Είναι καβγατζής					
13. Είναι αξιόπιστος εργαζόμενος					
14. Αισθάνεται νευρική ένταση					
15. Είναι έξυπνος, βαθυστόχαστος					
16. Δημιουργεί πολύ ενθουσιασμό					
17. Συγχωρεί εύκολα					
18. Τείνει να είναι αποδιοργανωτικός					
19. Ανησυχεί πολύ					
20. Έχει ζωνρή φαντασία					
21. Τείνει να είναι ήσυχος					
22. Είναι, σε γενικές γραμμές, έμπιστος					
23. Τείνει να είναι τεμπέλης					
24. Είναι συναισθηματικά σταθερός, δεν αναστατώνεται εύκολα					
25. Είναι εφευρετικός					
26. Έχει ισχυρή προσωπικότητα					
27. Μπορεί να γίνει ψυχρός και απότομος					
28. Επιμένει μέχρι να ολοκληρωθεί η εργασία					
29. Μπορεί να γίνει κακόκεφος					
30. Εκτιμά τις καλλιτεχνικές, καλαίσθητες εμπειρίες					
31. Είναι μερικές φορές ντροπαλός					
32. Είναι ευγενικός σχεδόν με όλους					
33. Είναι αποτελεσματικός					
34. Παραμένει ήρεμος σε τεταμένες καταστάσεις					
35. Προτιμά δουλειά που είναι ρουτίνα					
36. Είναι εξωστρεφής, κοινωνικός					
37. Είναι μερικές φορές αγενής στους άλλους					
38. Κάνει σχέδια και τα ακολουθεί μέχρι τέλους					
39. Γίνεται εύκολα νευρικός					
40. Του αρέσει να σκέφτεται, να παίζει με ιδέες					
41. Έχει λίγα καλλιτεχνικά ενδιαφέροντα					
42. Του αρέσει να συνεργάζεται με τους άλλους					
43. Χάνει εύκολα την προσοχή του					
44. Είναι γνώστης της τέχνης, της μουσικής ή της λογοτεχνίας					